

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

PROJE OKULLARININ YAPISINA VE İŞLEYİŞİNE İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDURRAHMAN KAYA

GAZİANTEP

NİSAN-2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

PROJE OKULLARININ YAPISINA VE İŞLEYİŞİNE
İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADURRAHMAN KAYA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZİANTEP
NİSAN-2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Abdurrahman KAYA

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi
Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tezin Başlığı: Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay
İncelemesi

Tezin Savunma Tarihi : 06.04.2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir
Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. M. Semih SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi
olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri: İmzası

Doç. Dr. M. Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Nazife KARADAĞ

Yrd. Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.



İmza:

Adı ve soyadı: Abdurrahman KAYA

Öğrenci Numarası: 201321970

Tezin savunma Tarihi: 06.04.2018

ÖZET
PROJE OKULLARININ YAPISINA VE İŞLEYİŞİNE İLİŞKİN BİR ÖRNEK
OLAY İNCELEMESİ

KAYA, Abdurrahman

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

Nisan-2018, xii+131 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, özelde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Proje Okullarında okul müdürlerine verilen “kendi takımını” oluşturma uygulamasının bu okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerde nasıl bir karşılık bulunduğunu bir örnek olay üzerinden betimlemektir. Genelde ise yönetsel olarak bu uygulamanın, eğitim sistemimizde okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir paradigma değişimi sürecine gidişin öncü bir işareti olup olmadığını anlamaya çalışmaktır. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden, örnek olay yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcı seçiminde ise amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında proje okuluna dönüştürülen Gaziantep il merkezinde yer alan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve bir Fen Lisesi'nde görev yapan yöneticilerden ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma; 4 yönetici ve 14 öğretmen 18 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma; verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yüz-yüze yapılan görüşmelerden ulaşılan veriler içerik ve betimsel analize tabii tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Proje Okullarının yapı ve işleyiş modelinin avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha fazla olduğu ve bu yeni okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Proje Okullarında, okul müdürünün kendi ekibini oluşturma yetkisi okul çalışanları arasında; ekip ruhu duygusunu, öğretim sürecinde inisiyatif kullanımını, memnuniyeti, mesleki doyum düzeyini yükseltmiş ve bu sonuçların okulun eğitsel başarısını olumlu etkileyecek gibi görüldüğünden Proje Okullarına yönelik öğrenci

talebini de artırmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul merkezli yönetim, yenilikçilik, katılım, proje okulları, âdem-i merkeziyet.



ABSTRACT**A CASE STUDY ON THE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF PROJECT SCHOOLS**

KAYA, Abdurrahman

Master Thesis

Education Management, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Assoc Prof. M. Semih SUMMAK

April-2018, xii+131 Pages)

The aim of this research in particular is to describe the effect of “building their own team” practice in project schools on principals and teachers using a case study. In general, the study describes whether this practice might result in a paradigm-shift in school administration. The study has used case study method of qualitative research. The participants are selected using purposeful sampling method. The participants were administrators and teachers from two different schools in the city of Gaziantep; an Anatolian Religious Vocational High School which was transformed into a project school in 2014, and a Science High School. The participants included 4 administrators and 14 teachers. Data were collected through semi-structured interview forms. The data were analyzed by implementing content and descriptive analysis methods. The results show that the advantageous aspects of the structure and functioning model of the Project Schools are more compared to the disadvantageous aspects and it was concluded that this new school management model is sustainable. The results suggest that the administrators’ authority to create their own team has positive effects on the teachers since the sense of “team” is established. It also resulted in the use of initiative in the teaching process that resulted in higher level of personal and professional satisfaction. It also increased student demand for Project Schools as it seemed to positively impact the school's educational success. Suggestions are given at the end of the study for researchers and practitioners based on research findings.

Keywords: School-based management, innovation, participation, project schools, decentralization.

ÖNSÖZ

Eğitim alanında yapılan tüm çalışmaların nihai hedefi; eğitimi geliştirmek ve eğitim sürecinde kullanılan kaynakların etkin kullanımı yoluyla katma değer yaratmaktır. Yenilikçilik, bu bağlamda uygun bir kaldıraç noktasından ve doğru yönde uygulanabilecek az bir kuvvetle, sistemin bütünü üzerinde yüksek katma değer oluşturacak bir değişimi gerçekleştirmek olarak görülebilir. Eğitim örgütlerinde sistemi geliştirici müdahale alanlarından biri de yönetim modelidir. Başka hiçbir temel girdiyi değiştirmeden sadece yönetim modelini değiştirerek sistem düzeyinde iyileştirmeler yapabilmek mümkündür. Okulla ilgili kararların alınmasında okul paydaşlarına da katılım olanağını sağlayan ve bu süreç sonunda istenilen eğitim çıktılarının elde edilebileceğini öngören okul yönetim modellerinden biri Okul Merkezli Yönetim (OMY) modelidir. OMY'nin temel parametrelerinden biri okul çalışanlarının okul yönetimince seçilebilmesidir. Bu nedenle bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul yönetim sistemi içinde OMY uygulamasının örneklerinden biri olabilecek Proje Okulları (PO) uygulamasının yapıldığı iki proje okulunun yapı ve işleyişi örnek olay bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir. Eğitim sistemimizde yeni bir yönetsel paradigmaya dönüşün ilk işaretleri olan ve OMY modeli olarak nitelendirilebilecek Proje Okulları ile ilgili öncü bir çalışma olması bakımından bu araştırma önem arz etmektedir. Araştırmada, PO'ların yönetim yapı ve işleyişine ilişkin literatür taranmış ve bu konuda öğretmen ve yönetici görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak da öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmasının her aşamasında fikirleri ile bu tez çalışmasına yön veren ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. M. Semih SUMMAK hocama ders dönemleri boyunca da verdikleri emek ve özveri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nisan, 2018

Abdurrahman KAYA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALARA	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Giriş	1
1.2. Problem Durumu	3
1.2.1. Problem Cümlesi	10
1.3. Araştırmanın Amacı	10
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	11
1.7. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Yönetimi.....	12
2.2. Yenilikçilik.....	14
2.3. Yenilikçi Okul Yönetimi.....	15
2.4. Okul Merkezli Yönetim.....	18

	<u>Sayfa No</u>
2.4.1. Okul Merkezli Yönetim Modelinin Tarihsel Arka Planı.....	20
2.4.2. Okul Merkezli Yönetimin Modelinin Temel Varsayımları.....	21
2.4.3. Okul Merkezli Yönetim Modelleri.....	22
2.4.4. Okul Merkezli Yönetim Modelinin Unsurları.....	23
2.4.5. Okul Merkezli Yönetim Modelinde İnsan Kaynakları Yönetimi	24
2.5. Türk Eğitim Sisteminde OMY Modeline Geçiş Süreci İçin Basamak Sayılabilecek Uygulamalar	25
2.6. Proje Okulları	32
2.6.1. Proje Okullarında Uygulanan Okul Yönetim Modeli.....	33
2.7. OMY Modeli İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	34
2.7.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	34
2.7.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Çalışma Grubu	45
3.2.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	47
3.3. Veri Toplama Süreci	48
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması	49
3.3.2. Verilerin Toplanması	51
3.4. Verilerin Analizi.....	52
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	54

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. PO'ların Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular.....	58
4.2. PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmasına İlişkin Bulgular.....	62
4.3. PO'ların Yapı ve İşleyişine İlişkin Bulgular.....	64
4.4. PO'lardaki Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İnisiyatif Kullanabilme	

	<u>Sayfa No</u>
Olanaklarına İlişkin Bulgular	70
4.5. PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli İlişkin Bulgular.....	72
4.6. PO'ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmelerine İlişkin Bulgular.....	73
4.7. PO'larda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	75
4.8. PO'larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	76
4.9. PO'lardaki Proje Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	78
4.10. Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki TEOG Sınavlarındaki Taban Puanlarına İlişkin Bulgu	79

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. PO'ların Mevcut Durumu.....	81
5.2. PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturması.....	83
5.3. PO'ların Yapı ve İşleyişi.....	84
5.4. PO'lardaki Yönetici ve Öğretmenlerin İnisiyatif Kullanımı.....	87
5.5. PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli.....	87
5.6. PO'larda Kültür Oluşumu.....	89
5.7. PO'larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin mesleki Doyum Düzeyleri.....	90
5.8. PO'larda Görevli Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklikleri.....	91
5.9. PO'larda "Proje" Etkinlikleri	92

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	93
6.2. Öneriler	95
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	96
6.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	96
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	97

	<u>Sayfa No</u>
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	114
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	114
Ek 2. Görüşme Formu.....	115
Ek 3. Örnek Kodlama.....	117
Ek 4. Görüşme Kod Listesi.....	128
ÖZGEÇMİŞ.....	131



TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1: Türk Eğitim Sistemi İçin OMY Deneyimi Sayılabilecek Uygulamalar...	27
Tablo 3.1: Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	46
Tablo 3.2: Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısının Sosyo-Demografik Özellikleri.....	47
Tablo 3.3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	47
Tablo 4.1: PO'ların Mevcut Durumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	57
Tablo 4.2: PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturma Katkısına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	61
Tablo 4.3: PO'ların Yapı ve İşleyişe İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	63
Tablo 4.4: PO'larda Eğitim Sürecinde İnisiyatif Kullanabilme Olanığına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	69
Tablo 4.5: PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeline İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	71
Tablo 4.6: PO'ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri	72
Tablo 4.7: PO'larda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine ilişkin Görüşleri.....	74
4.8: Katılımcıların PO'larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 4.9: PO'lardaki Projelere ve Etkinliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	77
4.10: Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 Eğitim-Öğretim Yılları	

Arasındaki TEOG Sınavları Sonucu Oluşan Taban Puanlar.....78



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 3.1: Nitel Araştırma Döngüsü Modeli.....	43
Şekil 3.2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlık Süreci.....	50
Şekil 3.3: Temaların Oluşturulma Süreci.....	52



KISALTMALAR

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OMY:	Okul Merkezli Yönetim
PO:	Proje Okulları
KHK:	Kanun Hükmünde Kararname
AIHL:	Anadolu İmam Hatip Lisesi
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
STK:	Sivil Toplum Kuruluşları
TEFBİS:	Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi
MLO:	Müfretad Laboratuvar Okulları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Giriş

Bütün kararların merkezden alındığı ve kaynakların çok katı bir bürokrasi eliyle kullanıldığı devlet yapılarında, yönetim anlayışının ne kadar etkili olduğu tartışmalı alanlardan biridir. Tek merkezden yönetim anlayışının yerel taleplere yeteri kadar ve istenilen sürede cevap veremediğinin görülmesi üzerine yirminci yüzyılla birlikte hükümetler ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) devlet yönetiminde yeni bir yönetim modeli olarak yerelleşme/yerinden yönetim (decentralization) modelini uygulamaya başlamışlardır. Devlet yönetimlerinde yerelleşme uygulamalarının yaygınlaştığı ile ilgili olarak; 1992 yılında Rio de Janeiro'da gerçekleştirilen, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından düzenlenen Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansında, ülkelerin devlet yönetim anlayışlarında yerelleşme olgusunun yaygınlaşmaya başladığı belirtilmiştir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2017).

Yirmi birinci yüzyılda, devlet yönetimi alanında yerelleşme uygulamaları ile devlet teşkilatındaki bürokratik kademelerde azalma ve bürokratik kararlarda daha hızlı karar verme olanağı sağladığı, uygulama süreçlerinde mali kaynakları daha verimli kullanma ve vatandaşa daha hızlı hizmet sağlama çalışmalarında artış sağladığı ayrıca kaynakları yerinde ve zamanında kullanma avantajını sunduğu belirtilmektedir (Sezer ve Vural, 2010, s.204). Bu bağlamda yerel yönetimler mahalli düzeyde kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde merkezi teşkilatlara göre daha verimli olmuşlardır. Mahalli yöneticiler genellikle yaşadıkları yerel bölgeden seçildiklerinden buldukları yörenin sorunlarını ve ihtiyaçlarını daha iyi

değerlendirme ve bu konularda daha kolay çözümler bulma imkânına sahiptirler (Eryılmaz ve Şen, 1994, s.6).

Literatürde; decentralization kavramı farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Bu sözcüklerden en sık kullanılanlar ise; “yerelleşme, yerinden yönetim, yetki devri, yetki genişliği, âdem-i merkeziyetçilik, yetki ve sorumluluk devri, ...” gibi sözcükler olduğu görülmüştür. Decentralization sözcüğü ile ilgili Tureng sözlüğüne bakıldığında: “Âdem-i merkeziyetçilik, yerinde yönetim, yönetimin yerelleşmesi, sorumluluğun dağıtılması, özerk yönetim, yetki dağıtımı gibi sözcüklerle ifade edildiği görülmektedir (<http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/decentralisation>).”

Decentralization tanım olarak ise; hükümetin yerelde uygulayacağı bazı politik kararlarda yerel teşkilatlara ve yapılara yetki ve sorumluluk vererek yerelde kendilerini ilgilendiren kararlara katılma olanağı vererek uygulamalarda olumlu sonuçların (Demir, 2014, s.156; Hagberg, 2010, ss.31-32) elde edileceği öngörülen bir yönetim düşüncesidir.

Ülke yönetimlerinde yerelleşme uygulamalarının gerçekleştirilmesi konusu güncelliğini sürdürmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Dünya Bankası'nın yayınladığı raporda; âdem-i merkeziyetçilik ve yerelleşmenin siyasi söylem olarak her zaman gündem olduğu ayrıca yerelleşmenin eğitim alanında uygulaması ile öğretimin gelişeceği bu nedenle yerelleşme uygulanmasının eğitim yönetimi alanına da kapsamı gerektiği belirtilmiştir. Aynı raporda eğitim alanında yerelleşme uygulamasının unsurları olarak; öğretmenlerin işe alınması, terfi ve iş akdinin sona erdirilmesi gibi unsurları kapsadığını belirtilmiştir (Word Bank, 1999, ss.8-9).

Yerelleşmenin eğitim teşkilatı üzerindeki etkisi, ülke yönetimi teşkilatı üzerindeki etkisinden farklı bir durum söz konusu olmuştur. Eğitim yönetiminde yerelleşme uygulamalarında yetki devri çok farklı bir değişiklik yapmadan bazı yetkilerin devri şeklinde olmuştur. Yerelleşme/yerinde yönetim anlayışının eğitim sistemine aktarımı ise “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” anlayışını gündeme getirmiştir (Duman, 1998; Şişman ve Turan, 2003, s.304; Kıran, 2011, s.2; Dünya Bankası Grubu, 2014, s.2).

Okulla ilgili alınacak kararlara katılımı esas alan okul yönetim modeli olan OMY ile ilgili literatürde farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları; okul merkezli yönetim, okul temelli yönetim, okul temelli karar alma, okul tabanlı

inisiyatif, öğrenci merkezli yönetim, paylaşımlı yönetim, kendi kendini yöneten okullar, kendi kendine karar veren okullar, yerel düzeyde özerk okullar, yetki aktarımı, yeniden yapılanan okullar, katılımlı karar alma, okulu yetkilendirme ve okul bölgesi otonomisi gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Cotton, 1992). OMY; okul yönetimleri ile ilgili karar mekanizmasına merkez teşkilatı yanı sıra taşra teşkilatı ve okul yöneticileri seviyesinde katılımı, yetkiyi, görevi ve sorumluluk paylaşımını esas alan bir okul yönetim modeli olarak kabul edilebilir. Bu okul yönetim modeli uygulamasının adlandırılmasında literatür taramalarında en fazla; okul temelli yönetim, okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim ve okul tabanlı yönetim başlıklarının kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacı ise, bu araştırmada “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” terimini kullanmıştır.

1.2. Problem Durumu

İnsanlığın varoluşundan beri değişen ihtiyaçlara mevcut imkânlarla çözüm bulunamadığı durumlarda bireyler mevcut olanaklar üzerinde farklı arayışlara girmiş ve bu arayışlar sonucunda bireysel olarak başlayan yenilikçi düşünme ve uygulamalar toplum yaşamına yansımış ve dolası ile bireylerin oluşturduğu örgütlerde de yenilikçi düşünme ve uygulamalar başlatmıştır (Karaca, 2016, s.15).

En geniş anlamıyla yenilikçilik; birey, toplum ve örgüt ile ilgili alanlarda ve süreçlerde yeni ve verimli kabul edilen tüm gelişmeleri ifa eder (Altan, 2008, s.45). Eğitim alanında yapılan bütün yenilikçi çalışmalar; eğitimi geliştirmek ve eğitim alanında kullanılan kaynakları etkin kullanarak öğrenim çıktılarında katma değer oluşturmaktır.

MÖ. 3200 yıllarda yazıyı bulan, eğitimi örgütlü bir şekilde oluşturan Sümerlerden günümüze kadar eğitim süreci insanlığın yaşamında daima öncü ve önemli bir yer teşkil etmiştir. İnsan medeniyetinin varlığını sürdürmesi ve yaşadığı doğal ortamı değiştirmenin öğrenme yoluyla gerçekleşebileceği bilincine ulaştığı zamandan beri bireyler öğrenmeyi ve eğitimi geliştirici çalışmalara her çağda çaba göstermiştir. Ülke yöneticileri, kendi ülkelerinin diğer ülkelerin elde ettikleri gelişmişlik seviyesinden geri kalma nedenini sorguladıklarında eğitim sistemlerindeki eksikliklere bağlamışlardır. Ülke yöneticilerinin özellikle yirminci yüzyılda eğitim sistemini ve eğitim yönetimini sorgulama nedenlerinden biri uzay çalışmalarındaki rekabettir. Sovyet Rusya'nın uzay çalışmalarında Amerika Birleşik

Devletleri'ne üstünlük sağlaması üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nde sürdürülen gelen eğitim sistemi ülke yöneticileri tarafından sorgulanmaya başlanmıştır (Murphy ve Adams Jr, 1998, s,1; Açıkgöz, 1999a, s.1).

Toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda bireylerin yetiştirildiği kurumlar eğitim örgütleridir. Zaman zaman ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanması amacıyla eğitim örgütlerinde ve sistemlerinde yenilikçi uygulamaların yapılması zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitim sisteminde yapılabilecek yeniliklerden biri de eğitim örgütlerinin yönetim yapısının geliştirilmesi yöntemidir. Eğitim yönetimini geliştirme sürecinde kullanılan yöntemlerden biri yenilikçilik kavramıdır. Yenilikçi bir uygulamanın başarı ile sonuçlanması uygulama sürecinin işleyişine bağlıdır.

Başlanılacak olan bir yeniliğin hangi süreçleri izleyeceği önemli bir noktadır. Örgütlerdeki yenilikçi çalışmalara karşı direnci kırmak veya en aza indirmek için paydaşların kararlara katılımını sağlamak, uygulamanın yararlarını anlatmak, yeniliği tanıtmak, desteklemek ve teşvik etmek gibi yöntemlerin kullanılmasını gerektirir (Aksoy, 2000). Yenilikçi bir uygulamanın tepeden inme bir anlayış ile mi yoksa tüm paydaşların katılımının sağlandığı kolektif bir anlayış ile mi başlayacağı sorusunun cevabı uygulama sonucunun başarı düzeyini belirleyecektir. Eğitim alanındaki yenilikçi uygulamanın işleyiş süreci diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Eğitim örgütlerinde yenilikçi çalışmaların sonuçları; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlara da yansıdığından çok farklı sonuçlara da yol açmaktadır. Bu noktada eğitim alanındaki yenilikçi çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda ise tartışmalar devam etmektedir (Bülbül, 2012, ss.157-175). Bakanlık teşkilatından alt birimlere doğrudan bir müdahale yöntemi ile veya okullar düzeyinden başlayan bir girişim ile yenilikçi bir uygulamanın başarı olasılığı düşük görünmektedir. Bu nedenle eğitim alanında yapılacak yenilikçi hareketlerin sistem düşüncesinden hareketle yapılması ve bütün paydaşların kararlara katılması ile mümkün olabilir (Özcan, 2009, s.1; Özbek, 2014, s.15).

Eğitim örgütleri, toplum yaşamında değişimin ve dönüşümün öncüsü olma yönünde ayrıcalıklı bir yere sahip oldukları gibi bir değişimin ve dönüşümün sonucunda da en fazla etkilenen örgütler içerisinde yer almaktadır. Toplumsal değişimi başlatacak politikalar eğitim örgütleri marifetiyle hayat bulurken aynı zamanda eğitim örgütlerinde yetişen bireyler değişimin başlatıcı aktörü de

olabilmektedir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006, s.250; Argon ve Özçelik, 2008, s.70-89). Eğitim kurumlarının, yirmi birinci yüzyılda toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda bireyleri yetiştirmede yetersiz kalması ayrıca hızla değişen bilgi teknolojisi ile birlikte bireylere bilgi aktarma rolü yerine bireylere bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretme rolünü verilmiş olması eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmiştir. Bu konu özellikle son yıllarda birçok ülkenin üzerinde durduğu önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Başka ülkelerin eğitim sistemlerinde gerçekleştirdikleri yenilikçi reformlara Türk eğitim Sistemini de etkilemiş ve yenilikçi reformlara Türk eğitim Sistemi de dâhil olmuştur (Yalçınkaya, 2004, ss.21-34). Ancak yapılan reform çalışmaları ciddi anlamda okulların yönetsel yapı ve işleyişinde değer yaratan katkılar meydana getirememiştir (Şişman ve Turan, 2003, s.314; Taşar, 2009, s.115; Toprak, Savaş, 2013, ss.121-137). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), merkezi teşkilatının yönetim yapısını daha işlevsel hale getirmek için; 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile merkezi teşkilatı yeniden dizayn etmiş ve bu KHK ile bürokratik kademelerde azaltma yapmıştır. Fakat merkez teşkilattan başlayan bürokratik kademeleri azaltma uygulaması taşra teşkilatına yansıtılmadığından MEB'in yaptığı bu reform maalesef istenilen düzeyde ulaşamamıştır. 652 sayılı KHK ile birlikte okul yöneticiliği sistemi de değişmiş olup okul yöneticiliği artık belirli bir süreliğine görevlendirilip okul yöneticisinin yetersizliği durumunda görevden alınabilecek bir konuma gelmiştir. Bu uygulama ile okul yöneticileri başarısızlıktan dolayı bir nevi hesap verilebilirlik kriterine kavuşturulmuş sayılabilir. Fakat aynı durum öğretmenleri kapsam dışında bırakmıştır. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nce; öğretmenler görev yaptığı bir okuldan başka bir okula atanmak istediğinde hizmet puanı daha fazla olan öğretmen/öğretmenler atanmaktadır. Okul değişikliği yapan öğretmen/öğretmenler buldukları okulda dilediği süre kadar çalışabilmektedir. Şehir merkezinde sosyo-ekonomik çevresi iyi veya yüksek olan okullar hizmet puanı yüksek öğretmenlerce doldurulmuştur. Bu durum okullardaki eğitim-öğretim sürecine katkısı olabilecek diğer öğretmenlerin bu okullara atanmalarına engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin 10-15 yıl sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir okulda görev yapması sonucunda öğretmenlerde yüksek düzeyde mesleki tükenmişliğe yol açtığı yönünde bulgular vardır (Seferoğlu vd., 2012, ss.348-364). Bu atanma yöntemi öğretmenlerde rehavete, kendini geliştirememe, mesleki tükenmişliğe ve diğer

öğretmenlerin mağduriyetlerine yol açmaktadır. Merkezi teşkilatın taşrada bulunan bir okulun personel ihtiyacını sadece yönetmelik hükümlerine göre atama gerçekleştirilmesi okulların gerçekte ihtiyaç duyduğu ehliyetle personel ihtiyacını karşılayamamaktadır. Bu durum eğitim ve öğretim açısından ve okul yönetimi açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Bazı okullarda öğretmen kadrosunda fazlalığa ve bazı okullarda öğretmen istihdamında eksikliğe yol açmaktadır. PO'lardaki yönetsel yapı ve işleyiş bu problemi ortadan kaldırmaktadır. PO'larda performansı yüksek öğretmenlerin çalışabileceği bir okul yönetim yapı ve işleyişi modeli bulunmaktadır ayrıca PO'larda bir yöneticinin veya öğretmenin çalışma süresi 4+4 yıl toplamda 8 yıllla sınırlandırılmıştır.

PO'lardaki okul yönetim yapı ve işleyişini diğer okullardan ayıran önemli bir farklılık okul müdürünün kendi ekibini seçme yetkisinin tanınmış olmasıdır. Okullara personel seçiminde okul yöneticisinin birlikte çalışacağı ekibi seçme sürecine dâhil edilmesi Türk Eğitim Sisteminde ilk defa gerçekleşen bir uygulamadır. Okullara kendi eğitim türlerine (Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Meslek ve Teknik Liseler, Anadolu Liseleri, vb.) uygun personel (Şişman ve Taşdemir, 2003, s.186) atanması olumlu bir örgüt iklimi ve ekip ruhu sağlamak bakımından da değerlidir. MEB'in mevcut personel atama mevzuatı okul müdürünün okullara eğitim personeli seçme, bu okulların misyonlarına uygun personel atanmasını ve bu okullara başka eğitim okullardan okul müdürünce istenilen nitelikte personel alınması/görevlendirilmesi sürecine izin vermemektedir. Okulların yönetim yapı ve işleyiş süreçlerinde yaşanan bu sorun bile öğrencilerin akademik başarıları ve diğer alanlardaki (sportif, kültürel vb.) başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. MEB'in mevcut insan kaynakları yönetimi okulların temel hedefleri olan çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve teknik yeterliliğe sahip bireyleri yetiştirme sürecini olumsuz etkilediği yönündedir (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014, ss.177-187; Altinkurt ve Yılmaz, 2011, ss.943-973).

MEB'in, eğitim-öğretim sürecinde başarının ekip ruhuyla birlikte yakalanabileceği varsayımı sonucu MEB, okullarda toplam kalite çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2002). Ancak gereken çabayı gösterecek personelin olmayışı ve bu çabanın eğitim personeline içselleştirilememesi nedeni ile bu uygulamadan istenilen hedeflere ulaşılamamıştır. PO'larda ortak bir vizyona sahip yönetici ve öğretmen grubuyla birlikte başarıyı yakalamak daha mümkün görünmektedir. Hesap

verilebilirliğin olduğu sistemlerde başarı elde etmenin daha kolay olacağı bilinen bir gerçektir.

Türk Milli Eğitim sistemi yönetimi ile ilgili problemlerden biri bürokratik örgütlenme içerisinde çok sayıda birim ve kademenin oluşudur. Yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında MEB'in merkeziyetçi yapısının sorunlara neden olduğu yönündedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Yerelde bulunan okullarla ilgili alınmış bir kararın onanması/uygulanması sürecinin uzaması sonucunda istihdam, mali kaynaklar ve verimlilik ile ilgili konularda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu tür sorunlar eğitimde kalitenin düşmesine neden olmaktadır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011,s.95; Başdemir, 2014, s.8). Bir okula görevlendirilecek bir öğretmen için birçok birimden (ilçe milli eğitim müdürlüğü ve kaymakamlık makamı, il milli müdürlüğü ve valilik, okulun bağlı olduğu genel müdürlük, personel genel müdürlüğü) onay alınması gerekmektedir. MEB, yetkilileri bu tür sorunları gidermek için; 2011 yılında merkez teşkilatında bazı genel müdürlükleri ve daire başkanlıkları birleştirilmiştir. Bu yöntemle genel müdürlük sayısında ve daire başkanlıkları sayısında azaltma yapılmıştır (Resmi Gazete, 2011).

Türkiye'de okulların eğitimsel anlamda niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar politika yapımcılarca ve özel kurumlarca yapılmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalardan biri okulların yönetim yapı ve işleyiş modeli özelinde MEB'in 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren eğitim sistemi içerisinde uygulamaya koyduğu *Proje Okullar* (PO) modeli olmuştur. MEB'in; 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılındaki verilerine göre Türkiye'de; resmi ve özel 10 bin 549 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (MEB İstatistikleri 2015/16). Bu okullardan Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 59, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı 29 ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 5, ortaöğretim okulu olmak üzere toplamda 90 tane ortaöğretim okulu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle PO kapsamına alınmıştır.

Bu okulları diğer okullardan ayıran en önemli fark; bu okullara görevlendirilen yönetici ve öğretmenlerin farklı bir yöntemle seçiliyor olmasıdır. Bu okullara ilk atama yoluyla veya yer değişikliği suretiyle yönetici ve öğretmen atama yapılmamaktadır. Ayrıca yönetici görevlendirmeleri yürürlükte bulunan yönetmelik

hükümlerinden muaf tutulmuştur. Bu okullara öğretmen ataması önce geçici görevlendirme şeklin yapıp belli bir süre sonra kadrolu öğretmen olarak atanmaları yapılmaktadır. Bazı PO'lara ise yönetici görevlendirmeleri geçici olarak yapılmaktadır. Bu uygulamada önemli olan konu PO'lara görevlendirilecek veya atanmaları yapılacak yönetici ve öğretmenlerin seçiminde yetki paylaşımı konusunda okul müdürlerine yetki verilmiş olması mevcut atanma sürecinde yenilikçi bir uygulama örneği teşkil ettiği düşünülmektedir.

MEB'e bağlı okullara personel görevlendirilmesine ilişkin son yasal düzenleme ile PO'lardaki uygulamaya bakıldığında; MEB'in, okullara müdür görevlendirmesi; 6 Ekim 2015 tarihli, ilgili yönetmelikle yapılmaktadır. Bu yönetmelik hükümlerine göre; görevlendirilecek okul müdürlüğü şartları için: Aday müdürler arasında standart bir form üzerinden verilen puan ile mülakatta aldığı puana göre yapılacağı şeklindedir (MEB, 2015). MEB'in okullara ilk atama yoluyla öğretmen olarak atama yapma şartları hakkında ise; 17 Nisan 2015 tarihli ilgili yönetmelikte: İlk defa atanacak aday öğretmenler Kamu Personeli Seçme Sınavı puan üstünlüğüne göre atanmaları yapılacağını şeklindedir. İsteğe bağlı yer değiştirme suretiyle yapılacak atamalarda öğretmenler için ise aynı yönetmelikte; görev yaptığı eğitim kurumlarında üç yıl çalışma süresini tamamlayanların başvurabileceği ve kontenjan dâhilinde hizmet puanına göre yer değiştirme işleminin yapılacağı şeklindedir (MEB, 2015).

PO'lara yönetici ve öğretmen görevlendirmesi ise; 14 Mart 2014 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve KHK'lerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla belirlenmiştir. Bu kanunda Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli bir eğitim reformunun ve eğitim programının uygulandığı okullara yapılacak öğretmen ve okul yöneticileri görevlendirilmeleri Bakan tarafından yapılacağına şeklindedir (Resmî Gazete, 2014). Bu kanun ile Milli Eğitim Bakanı PO'lara görevlendirilecek yönetici ve öğretmen atama yetkisinin bir kısmını okul müdürüne vermiştir. PO'lara atanan alt kademe okul yöneticileri ve öğretmenler okul müdürünün teklif ettiği adaylar arasında atanmaktadır. Türk Milli Eğitim sisteminde kamu okullarında ilk kez okul müdürlerine görev yaptığı okuldaki alt kademe yöneticileri ve öğretmenleri atama konusunda karara katılma yetkisi ve aynı zamanda ilk kez istekli öğretmenlere de bu PO'lara atanmak için başvuru olanağını tanımıştır. PO'lara görevlendirilecek yönetici ve öğretmenlerin seçiminde okul müdürüne

verilen yetki paylaşımı süreci okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir yönetim modeline gidişin bir ön göstergesi olarak öngörülebilir.

PO kavramı öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla ortaya çıkmış yeni bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2016). PO içinde buldukları eğitim sisteminde kendilerine özgü bir okul yönetim modeli ve bu modelin zaman içinde dikkate değer bir fark yaratma potansiyeli barındırdığı öngörüldüğünden dikkatlice izlenmesi gerektiğine inanılmaktadır. PO'ların diğer ortaöğretim okullarından nasıl ayrışacağı, örnek olma potansiyeline sahip olduğu öngörüldüğünden politika belirleyicileri ve uygulayıcıları için kritik değer taşıyan bir uygulama olacağı öngörülmektedir.

Örgütler, konularını sürdürmek için çağın gereksinimlerine göre yapısal dönüşümler gerçekleştirirler. Eğitim örgütleri de değişen ve dönüşen örgütlerle beraber kendi bünyelerinde yenilikçi çalışmalar yapmak zorunda kalmışlardır (Helvacı, 2010, s.47). Bu yenilenmeyi erken başlayan uluslar gelişmişlik düzeyinde bir basamak ileri çıkmışlardır. Mevcut yönetim şekilleriyle her daim eğitim sistemini ve okul yönetimini yönetmek mümkün görünmemektedir. Sürekli gelişmekte ve yenilenen bireyleri klasik yöntemlerin uygulandığı örgütler aracılığıyla yönetmek sürdürülebilir görünmemektedir. Örgüt yapılarında yönetsel anlamda merkezleşmenin azaldığı ve âdem-i merkeziyetçi bir yönetim modelini uygulanmaya başlayan örgütlerin daha akılcı ve verimli olduğu kabul görülmektedir (Yalçınkaya, 2004, ss.21-34).

MEB'in; okul yönetim modelinde âdem-i merkeziyetçi olan bir yönetim modeline geçme süreci başlattığı, merkezi teşkilatta bürokrasiyi azaltmaya gittiği, taşra teşkilatlarına daha fazla yetki verme sürecini devam ettirdiği görülmektedir. Bunun sinyallerinden biri de MEB'in ilk defa bazı ortaöğretim okullarını PO olarak dönüştürmesi ile bu okulların yönetim yapı ve işleyişinde "özerk" yönetime geçiş sinyallerinin görülmesi nedeniyle bu konunun incelenmeye değer bir "yenilikçilik uygulama" olduğunu öngörülmektedir.

Bu araştırma; PO'larda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu okullarda yenilikçi bir yönetim modeli sayılabilecek PO'ların yapı ve işleyişini nasıl gözlemledikleri/deneyimledikleri ile ilgili olarak bir araştırmanın alan yazında henüz olmaması, araştırmanın itici gücünü ve bu alandaki eksiklik ise araştırma konusunun

özgünlüğünü oluşturmaktadır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmayı yönlendiren ana problem cümlesini şöyle tanımlamak mümkündür:

“Proje okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler proje okullarındaki yapı ve işleyişi nasıl değerlendirmektedir?”

Araştırmaya ait alt problemler ise şunlardır:

- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların mevcut durumları hakkındaki algıları nelerdir?
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratma potansiyeline ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların sürdürülebilir ve başarılı bir yönetim modeli oluşturabilme potansiyeli ile ilgili deneyimleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin proje okulunda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyleri hakkında değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özelde MEB’in, PO’lardaki müdürlere verilen “kendi takımını” oluşturma yetkisinin uygulamada nasıl bir karşılık bulduğunu tespit etmektir. Genelde ise 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Türk Eğitim sistemini içerisinde uygulanmaya başlayan, PO okul yönetim uygulamasının, bu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin nasıl değerlendirdiğini bulmaya çalışmaktır. Veriler ışığında elde edilecek bulgular yolu ile PO uygulaması konusunda politika belirleyicilere bilimsel temelde bir fikir vermeyi hedeflemektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

PO uygulaması ile Türk eğitim sisteminde okul yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir paradigmaya gidiş olacağı işaretleri görülmektedir. Yeni bir uygulama olan PO okul yönetim yapı ve işleyişinin toplumda ve eğitim camiasında pek bilinirliği olmadığı görülmüştür. Araştırmanın, PO uygulamasını yaşayanların değerlendirmeleri ışığında tanıtmaya ve yaygınlaşacağı öngörülen PO okul yönetim

yaklaşımına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırma, bu konuda yapılmış öncü veya açılımlayıcı hiçbir çalışmanın olmaması nedeniyle önemlidir. Nitel bir çalışma olması, incelenen durumu birinci elden bizzat yaşayarak deneyimleyenlerin algılarına dayalı olarak tanımlama çabası da araştırmanın önemli yönlerinden biri olarak görülebilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmacının örnek olay olarak alınan okulların birinde çalışıyor olması araştırmayı kısıtlamıştır. Dışarıdan bir araştırmacı tarafından bu araştırmanın yapılmamış olması farklı bakış açılarının, bulguların ve sonuçların bulunmasını kısıtlamıştır.
- Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar iki proje okulunda görev yapan 18 katılımcı ile sınırlıdır.
- Araştırma sadece görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

- Bu çalışma için seçilen katılımcıların çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların; görüşme sorularına içtenlikle cevapları verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmacının elde ettiği verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okul Merkezli Yönetim (OMY): “Eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden okul yönetim biçimidir (Güçlü, 2000).”

Proje Okulları (PO): “Ulusal projeler ile uluslararası ikili ya da çok taraflı olarak yapılan anlaşma veya protokollere göre proje uygulaması yapılan eğitim kurumları (MEB, 2014), olarak tanımlanmaktadır.

Yönetimsel Yenilik: “Örgütsel yapıda, idari süreçlerde ve insan kaynaklarında yeniliğin uygulanmasıdır (Damanpour, 1996, s.698).”

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okul yönetimi, yenilikçilik, yenilikçi okul yönetimi, okul merkezli yönetim, Türk eğitim sisteminde OMY modeline geçiş süreci için basamak sayılabilecek uygulamalar, proje okullarında uygulanan okul yönetim yaklaşımı ve Okul Merkezli Yönetim ile ilgili konulara yer verilmiştir.

2.1. Okul Yönetimi

Okullar; bireyin bilgi, beceri ve toplumun oluşturduğu normlara uyum göstermesine yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuş hizmet örgütleridir (Şişman ve Taşdemir, 2006, s.182; Türk, 2002, s.27). Okulların ilk kurulduğu MÖ. 5. Yüzyıldan beri işlevlerinde değişimler yaşanmıştır. Okulların ilk kuruldukları çağdaki işlevleri arasında bireylere jimnastik, müzik, şiir eğitimi vermek ve din adamlarını yetiştirme işlevleri olmuştur. Günümüzde ise eğitim kurumlarına; toplumun her üyesine kaliteli bir öğrenme ortamı ve yetişkinlik döneminde bir mesleki beceri kazandırarak hayatını idame ettirmesine yönelik bir olanak sağlama rolü yüklenmiştir (Arterbury ve Hord, 1991). Toplum tarafından okul kurumuna yüklenen bu rolün yerine getirilmesinde etkin olan unsurlardan biri okul yönetimidir.

Yönetim; belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılacak araç ve kaynakları örgütün amaç ve hedefleri için verimli, etkili ve yerinde bir şekilde kullanılmasını kapsayan etkinliklerin tamamıdır (Güney, 2011, s.7). Yönetim; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla belirli unsurları (Erdoğan, 2008, s.7) bir araya getirip eşgüdüm sağlayarak istenilen çıktıları elde etme sürecidir. Okullar, eğitim hizmeti veren örgüt olarak kabul görüldüğünden tüm örgütlerin organizasyonlarında bulunan yönetim kademesi okul örgütlerinde de bir yönetim organizasyonu gerekli kılınmıştır.

Okul yönetimi ile ilgili çok sayıda tanım bulunmaktadır: Okul yönetimi; eğitim sistemi yönetiminin yerel alanda uygulanan sınırlı bölümüdür (Taymaz, 1989, s.1; Çelikten, 2004, s.126). Okul yönetimi; eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirme amacıyla insan kaynağını ve maddi kaynakları en verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçları doğrultusunda sürdürmektir (Yıldız ve Dönmez, 2017, ss.15-26; Zengin ve Armağan, 2014, s.370). Okul yönetimi; devletin ve toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek amacı ile beşeri ve maddi kaynakları bir araya getirerek bu kaynakları uyumlu bir şekilde işletme süreci olarak tanımlanabilir (Akpan, 2016, s.46). Verilen tanımlar özetlendiğinde okul yönetimi ile ilgili olarak şu söylenebilir; okul, istenilen hedeflere ulaşmak amacıyla öğrenci-öğretmen-müfredat-zaman ve fiziki mekân gibi unsurları uyum içerisinde bir araya getirme ve bir süreç dâhilinde istenilen çıktıları elde etme çabası olarak tanımlamak mümkündür. Okulların yönetim yapısı, eğitim-öğretim süreci sonucunda ortaya çıkacak çıktıların hedeflenen düzeye olmasını sağlayacak önemli bir unsurdur.

Okul yönetimi denildiğinde ilk önce okul yöneticisi olan okul müdürü anlaşılmaktadır. Okul müdürü sadece okulunun yöneticisi değil, aynı zamanda okulun akademik başarısında etkili olan unsurlar arasında başat rol oynar (Süngü, 2012, s.33). Ancak okullardaki eğitim-öğretim süreci sonunda elde edilen çıktıların verimlilik düzeyi değerlendirilmesinde sadece okul müdürünün performansına bağlamak eksik bir değerlendirme olur. Eğitim çıktılarında istenen düzeydeki kaliteyi elde etmek ortak bir çaba, ekip ruhu ve iyi organize olmuş bir yönetim modeli gerektirir. Okul yönetiminde başarı ise sadece bir yönetici ile sağlanacak bir süreç olmadığı, kurumdaki bütün paydaşların katılımıyla başarının elde edileceği bir gerçektir. Yönetim yapısındaki bir aksaklık veya bir uyuşmazlık başarısızlığa götüren etkenler olarak kabul edilebilir. Başarılı bir yönetim; yönetim yapısını oluşturan bireylerin uyum içerisinde bir takım ruhu içinde hareket etmesini gerektirir. Bu takım ruhunu oluşturmanın yollarından biri de kurumun misyonuna uygun iş görenlerin seçilmesinden geçer.

Okul yöneticisi, kendisine verilen yetki ile belirlediği bir ekiple çalışması sonucu ortaya çıkan bir başarısızlıktan dolayı sorumlu tutulabilir. Bu yetki okul yöneticisinin hesap verilebilirliğini getirecektir. Başarılı olan ekip yoluna devam ederken başarısız olan yönetim kadrosu görevden alınabilir. Türk eğitim sisteminde

okul yönetimi alanında okul yöneticilerinin başarısızlıklarından dolayı sorumlu tutulması yönünde neler yapılabileceği konusu ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. MEB, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren bazı ortaöğretim okullarının statüsünü değiştirmiş ve bu statü değişikliği ile okullardaki okul yönetim yapısı içerisinde bulunan okul müdürünü ve diğer yöneticileri hesap verilebilir bir konuma getirmiştir. Bu durum Türk eğitim sisteminde yer alan okul yönetim modelinde yenilikçi bir uygulama olarak kabul edilebilir.

Örgüt içinde yenilikçiliği oluşturan dört faktörden biri yöneticiye özerklik tanımaktır (İraz ve Altınışık, 2016, ss.114-132). PO'larda uygulanan okul yönetim uygulamasında; okul müdürüne alt kademe yönetici ve öğretmen seçme yetkisi vermiş ve okul müdürünü yetki bağlamında güçlendirmiştir. Bu uygulama okul müdürünün yönettiği okulla ilgili kararlara katılım yetkisi vermiştir. Bir yönüyle okul yönetimi özerk bir yapıya kavuşturulmuştur. Türk eğitim sistemi tarihi içinde ilk olan bu uygulama ile okul yönetimlerinde özerklik uygulaması başlayacak gibi görünmektedir. Bu uygulama Türk eğitim sisteminde okul yönetimi alanında yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

2.2. Yenilikçilik

Literatürde yenilikçilik kavramı farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Bu sözcüklerden bazıları şunlardır; inovasyon, yeni, yenilik, yenileşme, yenilenme, yenileşim, gelişme, evrim ve bazen de daha iyi bir duruma gidiş anlamında kullanılan değişme sözcükleriyle ifade edilmiştir ve kullanılmıştır (Akyos, 2007, ss.1-25; Beycioğlu ve Aslan, 2010, ss.153-173).

Yenilik sözcüğü yenilikçilik sözcüğü yerine kullanılan sözcüklerden biridir. Yenilik sözcüğüne; “eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme” anlamı verilmiştir (TDK, 2017). Yenilikçilik sözcüğü köken olarak İngiltere’de Latince bir sözcük olan “innovatus”tan türemiştir. İnovasyon kelimesinin anlamı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “yenileşim” olarak yer almaktadır. Yenileşim ise, “Değişen koşullara uyabilmek için toplum yaşamında, kültürel alanda ve yönetim alanında yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması, yenilik, inovasyon” anlamına gelmektedir (TDK, 2017).

Literatürde yenilikçilikle ilgili farklı tanımlar mevcuttur: Yenilikçilik; bir örgüt için yeni olan ve alışla gelen yapılardan veya süreçlerden yeni bir yapıya veya

sürece başlama girişimidir (Varış, 1982, s.59). Yenilikçilik; örgüt içi verimliliğin artırılması amacıyla örgütün yapısında ve süreçlerinde yeni bir fikrin uygulanması sonucunda örgütte meydana gelen gelişmelerin doğrudan görülmesi sonucu kabul gören bir uygulamadır (Rogers, 1971, s.11; Naktiyok, 2007, s.215). Yenilikçilik; mevcut olan durumlarda yaptığımız uygulamaların ötesine bakmak ve yeni bir fikir geliştirmektir. Yenilikçilik; işimiz yeni bir yolla yapmamıza yardımcı olur (Serdyukov, 2017, s.8). Yenilikçilik; hem bir süreci hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan sonucu belirtir (TÜSİAD, 2003). Yenilikçilik; belli bir amacı gerçekleştirmek için bilinçli ve kontrollü olarak sürdürülen daha önce uygulanmamış diğer uygulamalardan bir ayrışma sürecidir. Yenilikçilik sonucunda ortaya çıkan yeni durum özgündür (Yılmaz, 2010, s.8). Bütün bu tanımlar doğrultusunda yenilikçilikle ilgili olarak şöyle bir tanım yapılabilir: Yenilikçilik; elde bulunan kaynakları verimli, etkili ve yerinde kullanarak hedeflere ulaşmak amacıyla başlatılan yeni bir uygulama sürecidir. Yenilikçilik uygulaması, birey bazında olabileceği gibi kurum bazında da olabilir.

Yenilikçiliğin uygulandığı alanlar ile ilgili olarak genellikle beş tür alanından bahsedilir. Bu alanlar; idari (yönetim) ve teknik alan, ürün alanı, süreç ve pazarlama (Damanpour vd., 1989, ss.587-601; Hassan vd, 2013, ss.243-262; Karlsson ve Tavassoli, 2015, ss.1-32), alanı şeklindedir.

2.3. Yenilikçi Okul Yönetimi

Yönetimsel yenilikçilik; örgütün çerçevesini, sistemini ve yönetim sürecini değiştiren, yeni örgütsel hedefler, süreçler ve yöntemlerle örgütte artı bir değer oluşturulma sürecidir (Aslaner, 2010, s.52; Gözcü, 2015, s.37). Yönetimsel yenilikçilik; örgütün yönetim yapı işleyişinde dikkat çekici yeni bir ürünün veya hizmetin ortaya çıkarılmasıdır (Woodman vd.,1993, s.293). Örgütlerin yönetim yapısındaki yenilikçi uygulama unsurlarından biri de personel alımında yeni yöntemlerin kullanılması yoluyla ortaya çıkmaktadır (Ersoy ve Şengül, 2008, s.61).

Örgütlerin devamlılığı, çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlama amacı ile gösterdikleri çabanın düzeyine bağlıdır. Toplum yaşamında yeni ihtiyaçların ortaya çıkması, yeni bilgiyle beraber yeni teknolojik gelişmelerin meydana gelmesi örgütleri de yeni durumlarla karşı karşıya getirmiştir. Bu nedenlerden dolayı örgütler de yapılarında yenilikçi uygulamalar yapmak zorundadır (Tuncer, 2013, ss.1-34). Bir

örgütün varlığını sürdürmesi, o örgütün tamamen veya kısmen yaptığı yenilikçi uygulamaların sonuçlarına bağlıdır (Glor, 2014, ss.13-14). Eğitim kurumları da varlıklarını sürdürebilmeleri için yapılarında yenilikçi uygulamalar yapmaktadır. Bu uygulamalar eğitim kurumlarının misyonlarını gerçekleştirmeleri için de zorunluluktur. Eğitim alanında yapılan yenilikçi çalışmalar, bilinçli bir tercih olup amaç eğitim hizmeti sürecinde ortaya çıkan çıktılarda kalite düzeyinin yükseltilmesi için yapılmaktadır (Aksoy, 2007, s.7).

Eğitim kurumları hizmet üreten kurumlardır. Bu kurumlarda üretim sürecinin girdilerinden en önemlisi bireydir. Toplum ise bireylerden meydana gelir. Bu nedenden dolayı eğitim kurumları toplumsal yaşam alanının merkezinde yer alan kurumlardan biridir. Toplumsal alanda yaşanan yenilikçi uygulamalar eğitim kurumlarında da yenilikçi uygulama süreçlerin başlamasına neden olmaktadır. Çağdaşlaşma, küreselleşme, demokratikleşme, bilgi alanında ve sosyal alanda meydana gelen değişimler bireysel ilişkilerden sosyal hayat ile ilgili teorilere kadar hayatın bütün yönlerini etkilemektedir. Bu gelişmeler eğitim kurumlarını ve uygulamalarını da önemli derecede etkilemektedir (Özpolat, 2015, s.153). Sürdürülebilir bir gelecek için eğitim anlayışlarında olduğu gibi eğitim yönetimi anlayışlarında da yenilikçi uygulamalar yapmak bu kurumlar için hayati bir önem taşımaktadır.

Eğitimin yaygınlaşması ve kurumsal olarak eğitim faaliyetinin başlaması ile beraber eğitim yönetimi ve okulların nasıl yönetileceği konusu gündeme gelmiştir. Toplumun yeni sorumluluklar yüklediği günümüz okullarının yeni talepleri yerine getirmelerini sağlamak amacı ile politika yapıcılar, okulların yeni rollerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlamak amacı ile okulların yapı ve işleyişlerinde yenilikçi uygulama arayışlarına girmişlerdir. Diğer örgütlerde başlayan yenilikçi uygulamalar eğitim yönetimlerinde ve özelde ise okul yönetimlerinde de yenilikçi uygulamaların başlamasına neden olmuştur.

Eğitim kurumlarının yönetim yapısının yenilenmesi amacıyla çok sayıda teori geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan bir yaklaşımın zamanla yetersiz kalması ile birlikte yeni modeller denenmiş ve bu döngü sürekli olarak okul yönetim modellerinde yenilikçi uygulamaları ortaya çıkarmıştır.

Eğitim kurumlarında yenilikçiliğin iki önemli nedeni vardır: İlk neden olarak; sürekli değişen bir toplum bünyesinde bulunan eğitim sistemlerinin de

değişmelere uyumlu hale getirilmesidir. İkinci neden olarak ise; diğer eğitim hizmeti veren kurumlarla rekabet edebilme enerjisini yenilikçi uygulamalar yoluyla sağlamaktır (Westera, 2005, s.29). Okul yönetimlerinde yenilikçi uygulamalar; okullarda yapılan öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanda gelişimlerini sağlamak için yapılır (Aksoy, 1999). Okul yönetimlerinde yenilikçilik; okul yönetim sisteminde verimliliğini artırmak amacı ile okul sistemine birtakım unsurlar ilave ederek yeni bir fikrin, yöntemin, stratejinin ve tekniğin uygulanmasıdır. Okul yönetiminde yenilikçiliğin asıl amacı; eğitim personeli arasında verimliliği, aidiyet duygusunu ve katılımı geliştirmektir (Akpan, 2016, ss.46-47). Özetle; eğitim yönetiminin bir alanı olan okul yönetimlerinde yenilikçilik; eğitim-öğretim sürecinde verimliliği ve kaliteyi artırmak için mevcut okul yönetim sistemine müdahale ederek yeni fikirlerin uygulanması süreci olarak tanımlanabilir.

MEB'in yeni bir okul türü uygulaması olan PO, okul yönetim sürecinin işleyişi diğer ortaöğretim okullarında uygulanan okul yönetim sürecinden farklı bir anlayışla yeniden dizayn edilmiştir. MEB, PO'ların yönetim yapı ve işleyişindeki farklılık okul kurumunda personel kaynakları oluşturma aşamasında rutin yapılan görevlendirme yöntemi yerine yenilikçi bir uygulama yaparak yeni bir model oluşturma girişiminde bulunmuştur. Örgüt yapılarında yenilik yapmanın altı unsurundan biri, personelin işe alınması sürecinde yapılacak değişikliktir. (Schlechty, 2005). PO'ların okul yönetim yapısının diğer okullardan ayıran en önemli farklılık bu okullara görevlendirilecek eğitim personelinin seçilerek alınmasıdır.

Eğitim kurumlarının yönetim yapısının geliştirilmesi amacıyla uygulanan modellerden biri OMY modelidir. OMY modelinin uygulama süreci unsurlarından biri personelin işe alınma yöntemindeki farklılıktır. Bu farklılık ise OMY modelinde okula görevlendirilecek eğitim personeli seçme sürecinde okul paydaşlarının kararlara katılma yetkisi verilmiş olmasıdır. Okullarda yenilikçi uygulamaları gerçekleştirmek için mevcut okulların yönetim yapı ve işleyişinin iyileştirilmesi ve geliştirmesi ile olacaktır. OMY, okul yönetimde esneklikle birlikte kişisel girişimciliği ve yaratıcılığı artırdığı için yenilikçi bir anlayışa sahiptir. (Özdemir, 1996, ss.421-426). Okullarda yenilikçi uygulamaları gerçekleştirmek için bir takım yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır: Toplam kalite yönetimi, okulu geliştirme, okul reformu, öğrenen okul ve okul merkezli yönetim

gibi yöntemlerdir (Şişman, 2013, ss.13-14). OMY uygulamasının; genelde “eğitim yönetimi” (Yolcu, 2010, ss.256-257) özelde ise okul yönetim sistemini “iyileştirme ve değiştirme” (Şişman, 2013, s.190) aşamasında önemli bir değişim unsuru olarak görüldüğü yönündedir. PO’lar uygulamasının, OMY unsurlarını barındırdığı öngörülmektedir.

2.4. Okul Merkezli Yönetim

Okulla ilgili alınacak kararlara ilgili kişi ve toplulukların katılımı esas alan okul yönetim modelleri ile ilgili literatürde farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları; âdem-i merkezîyet, okul merkezli yönetim, okul temelli yönetim, okul temelli karar alma, okul tabanlı inisiyatif, öğrenci merkezli yönetim, paylaşımlı yönetim, kendi kendini yöneten okullar, kendi kendine karar veren okullar, yerel düzeyde özerk okullar, yetki aktarımı, yeniden yapılanan okullar, katılımlı karar alma, okulu yetkilendirme ve okul bölgesi otonomisi gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Cotton, 1992). Bu çalışma boyunca literatür taramalarında en çok; okul temelli yönetim, okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim ve okul tabanlı yönetim başlıklarıyla karşılaşıldığı görülmüş olup terim karmaşasının oluşmaması için araştırmacı bu araştırmada “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” adlandırmasını kullanılmayı tercih etmiştir.

Eğitim sürecinin niteliğini geliştirilmesi amacı ile okulla ilgili kararların alınmasında diğer okul paydaşlarının da katılım gösterdikleri ve bu kararlara katılım sonucunda eğitim çıktılarda belirlenen hedeflere daha kolay ulaşılacağını öngören okul yönetim modeline, “Okul Merkezli Yönetim (OMY)” modeli denilmektedir.

OMY uygulamalarının adlandırılmasında etkin olan unsura bağlı olarak bu modelle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. OMY; eğitim ile ilgili genel politikaların (Cadwell, 2005, s.1) bakanlık merkez teşkilatının belirlediği genel esaslar dâhilinde eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla okul düzeyinde alınacak kararlara yetkili kişi ve kurumların katılmasını öngören bir okul yönetim modelidir. OMY; okulla ilgili alınacak kararlara (Özden, 2000, s.101) okul paydaşları olan yönetici, öğretmen, veli (Özdemir, 1996, s.421; Aytaç, 2000) ve diğer ilgili kurum ve kuruluşların da katılmasını öngören bir okul yönetim modelidir. OMY; okulla ilgili alınacak kararlara ilgililerin katılımını (Başaran, 2000, s.15; Gamage ve Suwarnabroma, 2017, s.1; Zajda, 2006, ss.3-27; Cotton, 1992, s.49; Yau ve Cheng,

2014, s.49) sağlayan, bu kararlara katılım yetkisinin verilmesi sonucunda sorumluluğun da verildiği ve bu sürecin sonunda hedeflenen eğitim çıktılarında (Özdemir, 2000, s.40) verimliliğin artacağını savunan bir okul yönetim modelidir. OMY, diğer paydaşların katılımına yer vermeksizin kararların yönetici tarafından verilmesine olanak verirken bazı durumlarda da okullar paydaşların katılımları ve birlikteliği ile uygulanabilmektedir. OMY; okula alınacak personelin seçimi, bütçe (Özdemir, 1996, ss.42-426) ve okul özellikleri dikkate alınarak hazırlanılacak eğitim müfredatında okul yönetimlerine yetki veren bir yönetim modelidir. OMY; belirlenen hedeflere ve toplumun beklentilerine uygun öğrenme çıktılarını elde etmek amacıyla eğitim girdileri ve uygulama sürecinin verimli yönetilmesi, izlenmesi, denetimi, değerlendirilmesi ve gözden geçirilerek eğitimde kaliteye ulaşmak ve kalitenin sürdürülmesine olanak sağlayan bir okul yönetim modelidir (Ayeni ve Ibukun, 2013, ss.36).

Son yüz yılda okul yönetim modelleri ile ilgili sayısız eleştiri yapılmıştır. Ancak son 30 yılda bu eleştirilere çözüm bulmak için araştırmalar başlamıştır. Bu araştırmaların ve uygulamaların sonucunda okul yönetim modeli olarak okul merkezli yönetim son on yılda en fazla kabul gören okul yönetim modeli olmuştur (Mojtahadzadeh ve Sayadmanesh, 2013, ss.169-174). OMY; belirlenen hedeflere ve toplumun beklentilerine uygun öğrenme çıktılarını elde etmek amacıyla eğitim girdileri ve uygulama sürecinin verimli yönetilmesi, izlenmesi, denetimi, değerlendirilmesi ve gözden geçirilerek eğitimde kaliteye ulaşmak ve kalitenin sürdürülmesine olanak sağlayan bir okul yönetim modelidir (Ayeni ve Ibukun, 2013, ss.36).

OMY modelinin uygulanmasının amaçlarına bakıldığında ülkelere göre hatta aynı ülke içerisinde bulunan coğrafik, sosyo-ekonomik etkenler nedeniyle bile farklılık göstermekle beraber temel olarak dört amaçtan bahsedilebilir;

- Öğrenci velililerinin ve diğer ilgili kurumların okulla ilgili kararlara katılımını artırmak,
- Okul müdürüne ve öğretmenlere yetki aktarımı sağlama,
- Yerel düzeydeki kurumların (il/ilçe yönetimleri gibi) yetkilerini artırmak,
- Okul kalitesini ve verimliliği arttırmak,

Esas amaç ise bu dört amaı gerçekleştirerek, OMY' nin temel amaı olan öğrenci başarısını yükseltmektir (Ogundele ve Adelabu, 2009, s.288).

2.4.1. Okul Merkezli Yönetim Modelinin Tarihsel Arka Planı

Ülkeler diğer ülkelerin ulaştıkları yüksek bilgi düzeyinden ve ileri teknoloji alanındaki başarı düzeylerini yakalayamama nedeni olarak eğitim sistemine bağlamış ve bu sonuç eğitim sistemlerinin sorgulanmasına yol açmıştır. Bu anlayış nedeni ile yenilikçi uygulamalar öncelikle eğitim kurumlarında başlatılmıştır.

OMY' nin Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmasının tarihsel arka planına bakıldığında; 1970'lerde öğrencilere uygulanan standart test puanlarında tespit edilen sonuçlarda öğrencilerin başarı düzeylerindeki düşüşler sonucu eğitim sistemi ile ilgili eleştiriler başlamıştır. Uluslararası ve hatta eyaletler arasındaki ekonomik rekabet, okul finansmanlarında çıkan problemler, hesap verilebilirlik ve Amerika'nın teknolojik alandaki üstünlüğünü kaybettiğine dair eleştiriler OMY okullar düzeyinde uygulanması için zemin oluşturmuştur (Cotton, 1988; David, 1989, s.45; Brando, 1995, ss.12-18).

Avrupa ülkelerinde OMY uygulamaları; 1980'lerde başlamış ve 1990'larda uygulama hızlanmıştır. Avrupa ülkelerinde OMY uygulamasının farklı tarihlerde geçilmesi ve gerekçeleri de farklılık göstermektedir. Belçika ve Hollanda'da özel okullar ile devlet okulları arasındaki rekabet (Okul savaşları) OMY uygulamasına geçilmesinde rol oynamıştır. Belçika'da OMY uygulamasına geçilmesinin bir diğer nedeni ise, Belçika'da farklı dillerde konuşan topluluklara eğitim alanında sağlanan bağımsızlık hakkıdır. İspanya'da eğitim sisteminde OMY uygulamaları, siyasi katılımı gerçekleştirmek için Eğitim Hakkı Hareketi'yle 1985'ten itibaren, Fransa'da 1985'te özerklik yasası ile başlamıştır. Birleşik Krallıkta 1988'de Eğitim Reformu Hareketi ile OMY uygulamaları başlamıştır. Avusturya'da 1993'te, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya gibi ülkelerde 1993'te, İtalya'da 1997'de, Almanya'da 2004'te ve Bulgaristan'da 2008'de OMY uygulaması başlamıştır. Avrupa ülkelerinde OMY girişimlerine başlanılmasında genellikle politik alanda uygulanan âdem-i merkezîyetçilik uygulanmanın eğitim sistemlerine ve dolası ile okul yönetim sistemlerine yansması sonucu başlamıştır (Eurydice Avrupa Birimi, 2007, ss.1-48).

Asya ülkelerine bakıldığında; Singapur 1988'den beri okullarda büyük ölçüde özerk bir yapıya kavuşturmuştur (Levent ve Yazıcı, 2014, ss.121-143). Tayvan, 1999 yılında okul reformu kapsamında her seviyede eğitim standartlarını

iyileştirmek amacıyla (Gamage, 2017, s.7), Hong Kong ve Çin 1991’de okul etkinliğini arttırmak amacıyla OMY reformlarını başlatmıştır. Endonezya, 2005 yılından itibaren velilerin okul yönetiminde daha etkin olmasını, okulların velilere hesap verilebilirliğini sağlamak ve velilerde okul duyarlılığı arttırmak amacıyla OMY uygulanmaya başlatmıştır (Osorio vd., 2009, ss.66-68). Japonya’da ise 2000 yılından itibaren siyasi alandaki âdem-i merkeziyetçilik uygulamasının yansıması sonucu okul yönetimlerinde OMY uygulamaları başlamıştır (Hirata, 2006, ss.62-72).

Dünya genelinde okul yönetimlerinde OMY modelinin hızla uygulanmaya başlanılmasının temel amacı eğitim süreci kalitesinin geliştirilmesi ve bu yolla öğrencilerin akademik başarısını (Aytaç, 1999, s.71) artırmaktır. Bu amaç ile 1980’li yıllardan itibaren bu modelin uygulanması hız kazanmıştır (Duhou, 1999, s.17; Yalçinkaya, 2004, s.22). 1988 yılında İngiltere’de başlayan eğitim reformu hareketi (Eurydice, 2007, s.4), diğer ülkelere de yayılarak yaygınlaşmaya başlamıştır

Türk eğitim sistemi ise 1980’li yıllardan itibaren diğer ülkelerde başlayan OMY uygulamalarına kayıtsız kalmamış ve okul yönetim yapısında merkeziyetçi anlayıştan yerelleşmeye (okul aile birliklerinin kurulması, yedinci ve sekizinci beş yıllık kalkınma planları, eğitim şuraları, müfredat labaratuvar okulları uygulaması ve eğitim bölgeleri) doğru evrilmeye başlamış olduğu görülmüştür (Özdemir, 2008, ss.153-168).

2.4.2. Okul Merkezli Yönetimin Modelinin Temel Varsayımları

OMY modelini uygulayan ülkeler bu sistemin birtakım olumlu sonuçlarının olacağı üzerinde varsayımlarda bulunmuşlardır. Bunlardan bir kaçı;

- OMY, okulla ilgili kararlara katılması beklenen gruplar öğrenciler, veliler öğretmenler ve okul müdürüdür (Arterbury ve Hord, 1991).
- Okul paydaşlarının kararlara katılımı okulu sahiplenme duygusunun geliştireceği varsayılmaktadır (Gauch, 2011).
- Eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencinin akademik başarısının yükseleceğini öngörülmektedir (The World Bank, 2007, ss.1-18).
- Sorunlara muhatap olan yetkililerin bu sorunların çözümünde daha isabetli kararlar vereceklerini ve bu kararların uygulanmasından dolayı doğacak sorumlulukları kabul edeceklerdir (David, 1991).

- OMY uygulaması, okulların finansal sorunlarının çözümüne katkı sağlayacaktır (Cadwell, 2005, s.1-22).
- OMY, okulu geliştirme sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olur (Delaney, 1995, ss.1-173).
- OMY, bürokratik engelleri önlemek için mükemmel bir yöntemdir (Cotton, 1992).
- OMY, âdem-i merkeziyetçi politikaya uygundur.
- Okul müdürünü ve öğretmenleri hesap verilebilir bir konuma getirmektedir (Vally ve Daud, 2014, ss.693-700).

OMY modelinin birtakım olumsuz sonuçlarının olacağı üzerine de varsayımlar bulunmaktadır. Bunlardan bir kaçı;

- Personel geliştirmeye büyük ihtiyaç vardır (Özdemir, 1996, ss.421-426).
- Geri dönülmez bir süreç (Aytaç, 1999, ss.69-75).
- Tüm paydaşlar ile ilişkili yeni roller bir anlayış (Delaney, 1995, ss.1-17).
- Finansal sorunlar (Yolcu, 2010, ss.253-273).

2.4.3. Okul Merkezli Yönetim Modelleri

Okul merkezli yönetim yapısının şekli karar verme mekanizmalarının etkinliği ve karar verme yetkisinin ne kadar devredildiğine göre ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği gibi aynı ülke içinde okulun bulunduğu sosyo-ekonomik şartlara bağlı olarak da farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı modellerde yetki sadece okul müdürlerine veya öğretmenlere verilmiştir. Ama genellikle okul konseylerine yetkilerin devredildiği OMY modeli daha fazla tercih edilmiştir. OMY uygulama modellerinin başlıca unsurları; bütçe tahsisi, personel istihdamı, müfredat geliştirme, ders kitapları ve ders materyallerinin satın alınması, altyapı iyileştirmeleri, öğretmen performansı, öğrenci çıktılarında izleme ve değerlendirme şeklindedir (Osorio vd., 2009, ss.3-4). Genel olarak bu unsurların OMY uygulamalarındaki etkinliğine göre dört model öne çıkmaktadır.

I. Model: Kontrol ve yetkinin tamamen okul müdürüne ait olduğu, temel karar

alma yetkisi bir kişiye bağlı olan bir modeldir.

II. Model: Okul yönetimi okulun iç ve dış paydaşlarınca sağlandığı ancak etkin olan unsurun velilerden oluşan kurulun olduğu modeldir.

III. Model: Okulun tüm paydaşlarının okulla ilgili kararları aldığı kurulun olduğu modeldir (Tufan, 1999, ss.71-72; Grauwe, 2004, s.2).

IV. Model: Öğretmenlerin temel karar verici olduğu modeldir (The World Bank, 2007, ss.1-18).

Belirtilen dört OMY modeline bakıldığında, birinci modelde okul yönetiminde başat rol alan okul müdürüdür. Yetkilerin tamamen okul müdüründe toplandığı bu model ile PO'ların personel yönetim yapısı benzerlik gösterdiğini söylenebilir. PO'larda okul müdürü kendi alt kademe yönetici ve öğretmenleri seçme yetkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla okul müdürünün kendi takımını kurabildiği okul yönetim modelleri OMY olarak düşünülebilir.

2.4.4. Okul Merkezli Yönetim Modelinin Unsurları

Okul merkezli yönetim modelinin okullarda uygulanması ile birlikte paydaşlar okulu ilgilendiren kararlara katılma sürecinde daha aktif bir role geçmekte, daha fazla sorumluluk almakta ve böylece paydaşların rollerinde değişimler meydana gelmektedir. OMY modelini oluşturan unsurlara bakıldığında bazı kurumların/komisyonların oluşturulduğu görülmektedir. Oluşturulacak bu kurulların/komisyonların unsurlarına bakıldığında bazı farklılıklar göstermekle birlikte OMY modelini oluşturan temel unsurları şunlardır:

1. Okul Yönetim Kurulları/Konseyleri: (Okul müdürü, öğretmenler, uzman ve veliler): Kurul seçimle belirlenir ve kurulu oluşturanların eşit oy hakkı bulunmaktadır. Okul müdürü genelde kurul başkanıdır. Alınan kararların uygulanması zorunludur. Kurul okulun finansman çeşitliliğini artırır ve okul bütçesini yapmakla yükümlüdür (Aytaç, 1999, s.72).

2. Eğitim Bölgesi Yöneticileri ve Eğitim Bölgesi Okulları: Bölgesel eğitim hedeflerini geliştirir. Okula görevlendirilecek müdürü ve öğretmenleri seçer ve personel özlük işlemlerinde öneriler sunar. Ders araçlarını-gereçlerini seçer. Bütçeyi denetler. Ölçme ve değerlendirme ölçütlerini belirler (Güçlü, 2000).

3. Okul Yöneticisi (Okul Müdürü): Okul merkezli yönetim sisteminde,

yönetici merkezi aktördür (Lindelov ve Heynderickx, 1989, s.124). OMY' de okul yöneticisi başarılı bir yönetimin anahtarıdır (Wohlstetter ve Mohrman, 1993, s.3). OMY' de okul müdürünün sadece sorumlulukları değil aynı zamanda hesap verebilirliği de artmıştır (Oswald, 1995).

4. Öğretmenler: Temel kararların öğretmenlerce verilmesi esasına dayanır. Öğretmenlerin öğrencilere en yakın konumda bulunmaları nedeniyle öğretmenlerin karar sürecinde etkin olmalarının sağlanmasını gerektiği, öğretmenlerce verilmiş kararlara öğretmenlerin sahip çıkacağı ve katılımcı bir anlayış sonucunda eğitimde daha kaliteli çıktılar elde edilmesine olanak sağlayacağı kabul edilmektedir (Açıkgöz, 1999, s.380).

5. Öğrenciler: Okul kurulundaki/konseyndeki kişilerce seçilirler. Öğrenciler, kendileri ile ilgili konuları kurulun gündemine getirirler (Altındağ, 2016).

2.4.5. Okul Merkezli Yönetim Modelinde İnsan Kaynakları Yönetimi

Genel olarak OMY uygulamalarına bakıldığında; okullara alınacak personel kaynakları yönetim sorumluluğu; okul kurulları/komisyonları, eğitim bölgesi yetkilileri, il kurulları, belediyelerdeki yetkililerde bulunmaktadır. Ancak OMY uygulamalarında genel olarak insan kaynakları yönetimi okul müdürüne yetki verilmiştir. Bulgaristan'da okul yöneticileri, öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması aşamasında daha fazla kontrol sahibidir (Dünya Bankası, 2014). Finlandiya'da öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bazı belediyelere bağlı okullarda ise öğretmenin okula atanmasında okul müdürü veya belediyenin ilgili yetkililerince yapılmaktadır (Ekici ve Öter, 2010, s.33). Hollanda'da okullar veya okul kurulları personel alımında kendi yöntemlerini uygulamaktadır. Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, İrlanda, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovenya, Slovakya ve Hırvatistan'da öğretmenlerin işe alınmasında tek sorumlu okullardır. İzlanda'da, öğretmenler için işveren liselerde farklıdır, bu seviyede okullar kendileri işverendir. Avrupa'da öğretmenlerin işe alınması bazen yerel yetkililerle işbirliği yapılarak alınır ama genelde okulun sorumlusudur (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013, ss.43-48).

Kanada'da okul müdürünün ve öğretmenlerin belirlenmesi eyaletlerdeki

eğitim bakanlığının sorumluluğundadır; ancak okula oğretmen alınması çoğunlukla okul kurullarına verilmiştir (Balıdede, 2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde ise okul m¼d¼r¼ ve oğretmen seçiminde okul kurullarına yetki verişmiştir (Işık, 2000, ss.561-570; Ingersoll, 2007, ss.101).

Okullara oğretmen alımı Japonya'da il kurulları tarafından (Fujita, 2007, ss.41-54), G¼ney Kore'de il kurullarınca yapılan sınav atanmaktadır (Kim, 2007, ss.55-70). Singapur'da personelin işe alması, yerleştirilmesi ve öd¼llendirmesi yetkisi bakanlık tarafından okullara bırakılmıştır (Levent ve Yazıcı, 2014, ss.121-143).

2.5. T¼rk Eğitim Sisteminde OMY Modeline Geğiş S¼reci İçin Basamak Sayılabilecek Uygulamalar

Okulu geliştirme çabalarının en önemli nedeni; oğrenciyi merkeze alarak eğitim-oğretimi s¼recini verimli bir şekilde yerine getirme yolu ile oğrenci kazanımlarında istenilen hedeflere ulaşmaktır (Kılıç vd., 1998, s.2; Yalçınkaya, 2004, ss.21-34; Parlar, 2012; Toprak ve Savaş, 2013, ss.121-137; Tatık, 2013; Altındağ, 2016). Formel eğitimin uygulandığı mekânlar olan okulların y¼netimi en önemli konudur. Okul y¼netiminde merkezi sistemden yerel y¼netime ve özalde okul y¼neticilerine daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi okulu geliştirme girişimi olarak değerlendirilmektedir.

MEB, okulları geliştirme çalışmalarını 1980'li yıllardan başlayarak hızlandırmıştır. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda MEB'in yeniden yapılandırılması öngör¼lm¼řt¼r (T.C. Kalkınma Bakanlığı). Bu planda; Bakanlık merkez teşkilatı genel d¼zeydeki eğitim politikalarını belirleme, b¼rokratik kademeleri azaltma çalışmaları yapacaktır. Bakanlık, taşra teşkilatlarına ve diğer yerel y¼netimlere yetki ve sorumluluk devri yapma çalışmalarını planlayacaktır. Bu amaçla MEB, taşra teşkilatını, yerel y¼netimleri ve aileleri eğitim hizmeti s¼recine aktif katılımını sağlamak için ilgili MEB Teşkilat Kanunu'nda gerekli d¼zenlerin yapılması planlanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 1995, s.33).

MEB'in Eğitim şura'larında eğitim y¼netiminde OMY' ye geğiş konusunda önerileri bulunmaktadır. 12.,14.,15.,16.,17. Eğitim şuraları ve özellikle 1-5 Kasım 2010 tarihinde yapılan 18. Milli Eğitim şurası'nın sonuç bildirgesinde; (Eğitim Ortamları, Kurum K¼lt¼r¼ ve Okul Liderliği B¼l¼m¼n¼n 30. Kararında) okul

yönetimlerinde OMY uygulanmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Talim Terbiye Kurulu Şuraları, 2010).

Türk eğitim sisteminde okulların OMY geçiş süreci anlamında etkili bir organizasyonun olası olduğu görülmektedir (Yalçınkaya, 2004, s.32). Merkeziyetçi bir yönetimin hâkim olduğu Türk eğitim sisteminde yerelleşme arayışları son yirmi yıldır gerek politika yapıcılar gerekse araştırmacılar tarafından sürekli bir şekilde gündemde tutulmaktadır (Karataş, 2012, ss.151-162). MEB tarafından uygulanmış ve uygulanmakta olan bazı çalışmaların OMY geçiş süreci için basamak sayılabilecek bazı düzenlemeler bulunmaktadır. Türkiye, eğitim kalitesini nasıl daha fazla geliştirebileceğini araştırırken, karar vericiler de okul özerkliğine giderek büyük bir ilgi göstermektedir. Valiler, il/ilçe müdürlükleri yoluyla okul müdürlerini ve müdür başyardımcıları/müdür yardımcılarını görevlendirmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde; okul yöneticileri okulların yönetilmesinden ve geliştirilmesinden yasal olarak sorumludur. Okullarda öğretmen/öğrenci/velilerin olduğu çeşitli kurul/komisyonlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; öğretmenler kurulu, okul öğrenci meclisi ve okul aile birliğidir. Okullara finansman kanalında katkı sağlayan il özel idarelerinin belediyelere devredilmesi sonucunda belediyeler ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerin rolü güçlenmiştir. Bu durum, söz konusu illerde okul bütçeleri ile ilgili kararları daha alt bir seviyeye indirgemıştır (Dünya Bankası, 2012). Bazı ortaokullarda ve ortaöğretim okullarının tamamında, MEB tüm giderler için doğrudan okula ödenek aktarmaktadır ve okul yöneticileri okulların ödenekleri üzerinde daha fazla özerkliğe sahiptir. Kamu kaynaklarından ve özel kaynaklardan gelen tüm finansal destekler fiilen okul yöneticileri tarafından yönetilmektedir (Dünya Bankası Grubu, 2014).

MEB, teşkilat yapısını, eğitim ve okul yönetim yapısını yenilenmesi amacı ile değişik tarihlerde bazı yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerle teşkilat yapısını daha işlevsel bir duruma getirmiş, yerelleşme adına bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler ile okul paydaşlarını eğitim sisteminde daha etkin bir konuma getirdiği söylenebilir. Öğretmenler, veliler ve öğrenciler okullarda kurulan bazı kurul ve komisyonlarda (Öğretmenler kurulu, şube ve zümre öğretmenler kurulu, kontenjan belirleme komisyonu, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, sosyal etkinlikler kurulu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, okul gelişim yönetim ekibi gibi.) üye olarak görevlendirilmeleri yasal olarak zorunlu

tutulmuştur. Bu kurullara/komisyonlara üye olmalarından dolayı okul paydaşlarının okulla ilgili kararlara katılımı sağlanmıştır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP), Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve MEB Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurumları Yönergesi, Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi, 652 ve 6287 sayılı kanunlar, Türkiye Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetimi (TEFBİS) ve son olarak Proje Okulları (PO) uygulaması eğitim sistemi ve okul yönetiminde OMY' ye geçiş için ön basamak kabul edilebilecek uygulamalar/düzenlemeler olarak öngörülebilir.

Tablo 2.1'de Türk eğitim sisteminde OMY deneyimi sayılabilecek uygulamalar gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Türk Eğitim Sistemi için OMY Deneyimi Sayılabilecek Uygulamalar

S. No	Yapılmış Düzenlemeler	Düzenlemelerin Resmi Dayanağı
1	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)	MEGP, İkras Metni Ln-3192; 10.07.1990 tarihli ve 20570 sayılı Resmi Gazete
2	Toplam Kalite Yönetimi	Tebliğler Dergisi, Kasım 1999, Sayısı: 2506
3	Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurumları Yönergesi	Kasım 1999/2506 Tebliğler Dergisi
4	Okul Aile Birliği Yönetmeliği	30.7.1965 tarih ve 17062 sayılı Resmi Gazete (Güncelleme 20.11.2012-28473 R.G)
5	Öğrenci –Veli – Okul Sözleşmesi	10.10.2005 tarihli, 2005/92 MEB Genelgesi
6	652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	14.9.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete
7	12 Yıllık Zorunlu Eğitim: 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun	1 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete
8	Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) Yönetmeliği	09.02.2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmi Gazete

Tablo 2.1 (devam/1)

9	Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair: Proje Okulları Çalışması	14 Mart 2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete
---	---	---

1. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP, 1990): Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dünya Bankası'ndan sağladığı finans desteği ile yürüttüğü bir okul geliştirme uygulamasıdır. Bu proje; Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile Dünya Bankası arasında 10.07.1990 tarihinde yapılmış ve 7 yıl sürmüştür (Barbaros, 1995; Kılıç, 1998). Bu proje kapsamında okul temelli pilot projeler uygulaması yapılmıştır. Eğitimde yerelleşmeye sürecine verilebilecek en iyi örnek “okul temelli pilot projeler” uygulamasıdır. Okul temelli pilot proje/müfredat laboratuvar okulları uygulamasının temel amacı okulların finansal kaynaklarını arttırmak, toplumun okulu sahiplenmesini geliştirmektir. Özel amaç ise “eğitim sorunlarını katılımcı bir anlayışla yenilikçi yöntemler uygulayarak çözümler bulma arayışıdır (Keskin, 2004). OMY anlayışı ve eğitimde yerelleşme sürecinin ilk uygulaması MEGP'dir (Özdemir, 2008, ss.153-168; Yolcu, 2010, ss.253-273). Üç amacı olan bu projenin amaçlardan biri de Bakanlığın yönetim, işletme becerisi ve uygulamalarını geliştirmektir. MEB merkez teşkilatı birimleri arasında enformasyon ağı geliştirilmesi hedeflenmiş, belli ölçüde MEB taşra teşkilatına yetki devri konularında başarı sağlanmıştır. Fakat okulların yönetimi ile ilgili bir yenilik getirmemiştir. Yine de Türkiye, okul geliştirme programı uygulamasında, OMY unsurları ile olumlu bir deneyim yaşadığı belirtilmiştir (Dünya Bankası Grubu, 2014, ss.1-16).

2. Toplam Kalite Yönetimi (TKY, 1999): MEGP kapsamında oluşturulan müfredat laboratuvar okulları aracılığı ile TKY modelinin uygulanması öngörülmüştür. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile ilgili olarak özellikle Japon'ların sanayi kuruluşlarında başarı ile uyguladıkları bu yönetim felsefesi olup son yıllarda hizmet işletmelerinde de yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Yıldız ve Ardıç, 1999/1, s.3). 2011 yılında hazırlanan MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesinde; “İhtiyaca uygun olma ve memnuniyeti sağlama” şeklinde tanımlanan TKY' nin asıl hedefi okullarda kaliteyi yakalamaktır (MEB, 2002).

Taşrada ve okullarda TKY'yi uygulayacak birimler MEB taşra yöneticileri ve okullarda görev yapan eğitim personelidir. Okulların bulunduğu şartları iyileştirmeye yönelik çalışmaları planlayacak ve uygulayacak olan kişiler MEB taşra teşkilatında bulunan yetkililer, okul personeli, sivil toplum kuruluşları ve bölgenin sanayi ve ticaret odası temsilcilerinden oluşturulmuştur (Keskin, 2004). Hesap verilebilirlikle ilgili olarak TKY uygun bir araç olarak değerlendirilebilir (Yolcu, 2010, ss.253-273; Koçak, 2011). TKY uygulaması, okul paydaşlarına okulla ilgili kararlara katılım anlayışı esas aldığından OMY geçiş için önemsenmesi gereken bir düzenleme olarak değerlendirilebilir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi

(1999): Bu yönerge özet olarak; coğrafi konum olarak birbirine yakın okulları bir bölge saymaktadır. Bir bölgede yer alan okulların; öğretmen ihtiyaçlarının giderilmesi ve okulların fiziki (spor salonu, kütüphane, ders araç-gereçleri, laboratuvar gibi) alanların ortak, etkin ve verimli kullanımını sağlama ve planlanma yapma amacı ile oluşturulmuş bir kuruldur. Bu kurulun görevlerinden biri de; bölgedeki okulların eğitim kalitesini artırmak amacı ile öneriler hazırlanmaktadır. Bu kurul vasıtası ile okulun tüm paydaşlarının eğitim yönetimine ve okullar ile ilgili alınacak kararlara katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulama ile okullarda yapılan eğitim faaliyetlerinde kalite düzeyi yükseltme hedeflenmiştir. (MEB, 1999). OMY modeli uygulamasında karar mekanizmaları değişmekte, kararlara katılım yetkisi okul kurullarının da olduğu bir sistemi öngörmektedir (Aytaç, 1999, s. 71). ABD okul yönetim sisteminde benzer okul bölgesi uygulaması Türk eğitim sistemine uyarlanması örgütsel alanda yenilikçi bir basamak oluşturur (Işık, 2000, s.569). 1999 yılı itibari ile MEB örgütsel anlamda yenilikçi bir anlayış ve yetkilerin devri çalışmalarına yönelik okul yönetimine katkı sağlayabilecek eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönergesini yürürlüğe koymuştur (Kaya, 2008). Türk eğitim sisteminde yerleşme süreci politik adımlarından biri eğitim bölgeleri uygulamasıdır (Özdemir, 2008, ss.153-168). MEB, 1999 yılında uygulamaya aldığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, eğitim yönetiminde merkeziyetçi bir anlayış yerine âdem-i merkeziyetçi bir yönetim anlayışı yerleştirme çabası olarak değerlendirilebilir (Yolcu, 2010, ss.253-273; Ölmez ve Tonbul, 2011, s.153-179). Türk eğitim sisteminde okul yönetime katılım anlamında MEB'in hazırladığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi okul yönetimine bütün tarafların katılımı

konusunda atılmış en önemli adım olarak görülebilir (Balıdede, 2012, s.150; Keskin, 2004). Bu yönerge okul yönetimlerinde OMY' ye gidiş sürecinde önemli katkılar sağlayacak düzenlemeler yer almaktadır. MEB Taşra teşkilatına ve okul yönetimlerine yeni sorumluluklar ve yetkiler vermiştir. Bu düzenleme MEB merkez teşkilatının, taşra teşkilatına ve okul yönetimlerine müdahalesini azaltılmış ve yerel eğitim yöneticilerinin yetkilerini bir adım daha arttırmıştır. Tüm bu değerlendirmelere bakıldığında eğitim bölgesi kurulları OMY gidiş için uygun bir düzenleme olarak değerlendirilebilir.

4. Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2005): MEB, bu yönetmelikle yasal ve zorunlu olarak velilerin okul yönetimine katılması konusunda görev ve yetki vermiştir. Yönetmeliğin 5. ve 6. Maddelerinde birliğin görev ve yetkileri açıkça belirtilmiştir (MEB, 2012, s.1). Okul idaresini özellikle maddi kaynaklar alanında destekleyen ve okul için para toplayabilecek bir okul-aile birliği bulunmaktadır. Bu uygulama Türkiye'de OMY deneyimi olarak kabul edilebilir (Yolcu, 2010, ss.253-273; Dünya Bankası, 2014, s.11).

5. Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Genelgesi (2005): Amaç; öğrenci ve velinin okulun işleyişine etkin katılımlarını sağlamak, öğrencileri ve velileri okul kuralları, genel eğitim politikaları konusunda ve okulun imkânları konusunda tarafları bilgilendirerek faydalanma imkânlarını artırmaktır. Bu genelge; taraflar arasındaki iletişim kanallarını açık tutmak, tarafların birbirlerinden beklentilerini sağlam bir zemine oturtmak, tarafların bireysel potansiyellerini üst düzeye çıkarabilecekleri şartları oluşturmak, öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirilmesi sürecine etkin katılımını sağlama gibi konularda taraflar için bir yol haritası niteliği taşımak amacıyla hazırlanmıştır. Bu sözleşmenin uygulanmasındaki esas amaç özellikle eğitim hizmeti taraflarının birbirini değerlendirme ve hesap verilebilirlik sürecini başlatmaktır. Buradaki esas amaç bizzat veli ve öğrenciyi eğitim sürecine daha etkin bir duruma getirilmesini sağlamaktır (MEB, 2005). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi uygulaması okullara ve velilere yetki ve sorumlulukların devredileceği yönündeki uygulamalardan biridir (Yolcu, 2010, ss.253-273).

6. 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK, 2011): Bu KHK ile Bakanlığın özellikle

merkez teşkilatında ciddi oranda revizyon yapılmış ve çok sayıda genel müdürlük ve daire başkanlıkları birleştirilmiştir. Yapılan bu yasal düzenlemeyle:

- MEB, merkez teşkilat birimlerinin sayısı 33 birimden 19 birime indirilmiştir.
- Müsteşar yardımcısı sayısı 7'den 5'e indirilmiştir.
- MEB'te yer alan Sürekli Kurullar (Müdürler kurulu, çıraklık ve mesleki eğitim kurulu, öğrenci disiplin kurulları ve özel ihtisas komisyonları) kaldırılmıştır (www.resmigazete.gov.tr.).

Bu kararname ile MEB, merkez teşkilatta bulunan bürokratik kademelerde dikkate değer sayıda sadeleşme yapmıştır. Bu düzenleme ile zamandan ve personel istihdamından tasarruf sağlanmasını sağlamıştır. Bu KHK uygulaması ile daha önce merkez teşkilatta bulunan üst kademedeki yöneticilerce kullanılan yetkilerden bazılarını alt kademedeki yöneticilere devretme inisiyatifini yasal bir düzenlemeye bağlamıştır (MEB, 2011).

7. 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012): 12 yıllık zorunlu eğitim olarak da bilinen bu kanunun özü eğitim kademelerini yeniden düzenlerken özellikle öğrencilerin seçmeli olarak alacakları dersler konusunda okul yönetimlerine ve velilere yetki vermiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu düzenleme ile velilere ve okul yönetimine öğrenciler için farklı eğitim programı oluşturma inisiyatifi vermiştir.

8. Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS, 2012) Yönetmeliği: Bu yönetmelik ile MEB, okullara sağladığı nakdi kaynaklar dışında okul yönetimlerince veya okul-aile birliklerince okullara sağlanan nakdi ve diğer yardım girişlerini ve yapılan harcamaları hesap verebilirlik anlayışına uygun olarak yürütülmesini, harcamalarda şeffaflığı ve denetimi kolaylaştırmayı hedeflenmiştir. Dünya Bankası (2014)'nın belirttiğine göre, TEFBİS, ileride öğrenci başına finansman hesaplanmasında kullanılacağı öngörülmektedir. TEFBİS, hesap verebilirliği destekleyebilir ve okul düzeyinde planlamayı kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Okul bütçesinin uygulanması ve denetlenmesi için TEFBİS yararlı bir araç olacaktır.

9. Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve KHK'lerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun (Proje Okulları, 2014): 6528 sayılı Kanun 22. Maddesine göre PO'lar oluşturulmuştur. Kanunun ilgili maddesine göre; PO

statüsü verilen eğitim kurumlarına yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Bakan tarafından yapılır, şeklindedir. Ancak bu okulların buldukları illerde görevlendirilecek yönetici ve öğretmenleri pratikte bizzat Bakan tarafından seçilip atanması mümkün görünmemektedir. Bu eğitim kurumlarına görevlendirilecek müdür başyardımcısı/yardımcıları ve öğretmenler okul müdürü tarafından kendi kurumlarına uygun olarak değerlendirdiği mevcut yönetici ve öğretmenlerden seçerek ve Bakanlığın onayı ile görevlendirilmeleri yapılmaktadır. Böylece eğitim kurumları içinde bulunan PO özelinde yeni bir okul yönetim yapı ve işleyiş süreci başlamıştır. Bu uygulama Türk eğitim sistemi tarihi içinde ilk defa gerçekleşen yeni bir okul yönetim modeli uygulamasıdır.

Bu yeni okul yönetim modeli, özellikle okul türlerine uygun yönetici, öğretmen seçme ve okul müdürüne kendi eğitim ekibini kurma imkânı sağlamıştır. Bu uygulama ile PO'lara merkezi sistemle veya hizmet puanına göre yönetici ve öğretmen atanması yapılmamaktadır. Bu uygulama okul müdürüne okulda yapılan eğitim-öğretim hizmetine daha fazla katkı sağlayabilecek personelin bu kurumlarda görevlendirilmesine olanak vermiştir. Yani kısaca okul müdürüne Bakanlık merkez teşkilatında bulunan bir yetki okul müdürüne devredilmiş ve okul müdürüne okul yönetimi alanında karara katılma olanağı vermiştir. Bu uygulama ile Türk eğitim sisteminde okul yönetim yapı ve işleyişinin OMY anlayışına geçiş sürecini sağlayacak bir düzenleme olarak öngörülebilir.

2.6. Proje Okulları (PO)

İlk olarak; 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında başlayan PO uygulaması, 6528 KHK'nin ilgili maddesine göre başlamıştır. Dolası ile PO olarak seçilecek okulların hangi kriterlere/özelliklere sahip olması gerektiğiyle ilgili olarak bir yönetmelik bulunmamaktadır. Yönetmelik, PO uygulamasının başlamasından yaklaşık iki yıl sonra; 01.09.2016 tarihinde ve 29818 sayılı Resmi Gazete'de MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği adı ile yayımlanmıştır. Yönetmelik oluşturulmadan önce proje okulu olarak belirlenmiş okullar incelendiğinde; belirli bir eğitim reformu ve program uygulayan, sınıf mevcutları 30 öğrenciyle sınırlandırılmış, yurt içi ve yurt dışı eğitim projeleri ve etkinlikleri düzenleyen okullar olduğu tespit edilmiştir. Bu okulların; modern derslikleri, kütüphane, fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarları, dil ve teknoloji

laboratuvarı, sinema salonu, müzik odaları, resim atölyeleri, açık ve kapalı spor salonları gibi birçok sosyal ve sportif aktiviteyi içinde barındıran bölümleri olduğu görülmektedir. Bu okulları diğer okullardan ayıran en önemli farklılık ise eğitim kadrosu seçiminde okul müdürüne yetki verilmiş olmasıdır.

2.6.1. Proje Okullarında Uygulanan Okul Yönetim Modeli

PO'larda okul yönetim modeli; okula görevlendirilecek/atanacak yöneticilerin ve öğretmenlerin okul müdürünün inisiyatifi ile seçilerek alındığı, eğitimde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir okul yönetim yaklaşımı olarak görülebilir.

PO'lara yönetici ve öğretmen atanmasına; 18 Haziran 2014 tarihli ve 29034 sayılı Resmi Gazete yayınlanan MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğe bir madde eklenerek (23. Madde) düzenlenmiştir. Bu yönetmelikte; PO'lara görevlendirilecek okul yöneticileri ve öğretmenler Bakanlıkta bağlı oldukları birimlerin teklifi ve İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün görüşü üzerine Bakan onayı ile belirlenir, şeklindedir. Proje okullarına özgü yönetmelik ise 01.09.2016 tarihinde yayınlanmış ve PO'larda nasıl bir yönetim yapı ve işleyişi olacağı net olarak belirlenmiştir (www.resmigazete.gov.tr). Fakat PO'ların en önemli özelliği olan bu okullara görevlendirilecek yönetici ve öğretmenlerin seçilerek alınmasına olanak veren ilgili yönetmeliğin 8. ve 10. Maddesi Danıştay İdari Dava Kurulu tarafından 27 Kasım 2017 tarihinde durdurulmuştur.

Özetle; PO tüm eğitim kurumları için geçerli olan kanun ve yönetmeliklerdeki bazı hükümlerinden muaf tutulmuştur. 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla bu okullara görevlendirilmesi uygun görülen yönetici ve öğretmenler, okul müdürünün teklifi ile Bakanlığa bildirilmekte ve alt kademe yönetici (müdür yardımcısı/yardımcı) ve öğretmenler bu okullara görevlendirilmektedir. Bu görevlendirilme sürecinde önemli olan konu bu okullara görevlendirilecek yönetici ve öğretmenleri seçme kararına katılım konusunda okul müdürüne bir yetki verilmiş olmasıdır.

2.7. OMY Modeli İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Okul geliştirme yolu ile öğrenci başarısını artırma araçlarından biri olarak görülen OMY modeline ilişkin yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda makale ve araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde yurt dışı ve yurt içinde OMY modeli ile ilgili makalelere ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

David (1991)'in "Okul Merkezli Yönetim ve Öğrenci Performansı (School-based management and student performance)" adlı makalesinde; Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Kanada'da OMY uygulamalarının öğrenci performansına etkilerini değerlendirmiştir. Bu makalede; Kanada'da OMY uygulamasının yapıldığı iki okulla ilgili olarak bu okullarda OMY uygulamasının etkin bir öğrenme ortamı sağladığı; ancak OMY uygulamalarının sonuçlarının ABD'de farklılık gösterdiği ve OMY uygulamalarının ABD'de okullarda tüm yönleriyle tutarlı ve kalıcı iyileştirmeler yapmadığını bulgusuna ulaşmıştır. ABD'deki bu durumun ile ilgili olarak David şunu belirtmiştir: ABD'deki okullarda OMY' nin tüm süreçlerinin tam olarak uygulanmadığı, OMY uygulamaları ile ilgili sorumlulukların tam olarak yerine getirilmediği ve gerekli önlemlerin yeteri kadar alınmadığını, belirtmiştir. David; OMY' nin tam olarak uygulanamamasının nedenleri arasında personel kaynaklı bazı problemler olduğu, okul müdürüne personelin gösterdiği performans yetersizliğinde nasıl bir yaptırımın olacağıyla ilgili bir yetkinin verilmemesini de bir eksiklik olarak görmüştür.

David (1995)'in "Kim, Ne, Nerede ve Neden Bölge Merkezli Yönetim? (The Who, What, and Why of Site-Based Management) adlı makalesinde; ABD'de Kentucky'daki okullarda OMY uygulamasının yapılabilmesi için; üç öğretmen, iki veli, okul müdüründen oluşan finansal alan ile ve okul ile ilgili diğer kararları verme yetkisine sahip bir ekibin oluşturulması ile okulların bölge merkezli bir yönetime kavuşturulabileceği yönündedir. David, Maryland ve Texas bulunan okullarda OMY' de karar verme ekiplerinin zorunlu olduğu, aynı durumun başka eyaletlerde de bu ekiplerin olduğu yönündedir. David, 1990 yılından beri 20 fazla eyaletin Charter okullarını açmak için gerekli yasaları çıkarmış olduğunu belirtmiştir. David'e göre; öğrenci başarısını artırmak ve devlet yönetiminde yerleşme için OMY, uygulaması

bir reform çalışması ve temelde eğitimcileri ve toplumu güçlendirmek için yapılan önemli bir çalışmadır.

Oswald (1995)'in "Okul Temelli Yönetim (School-Based Management)" adlı makalesinde; son on yılda pek çok okul bölgesinde bütçe, müfredat ve personel yönetimi alanında reform gerçekleştirmek için OMY uygulandığı, şeklindedir. Oswald, OMY uygulamalarını savunanların olduğu gibi OMY uygulamalarına karşı çıkanların da olduğunu belirtmiştir. Oswald; OMY savunucularının bu yönetim anlayışının öğrencilere daha faydalı programlar sunduğu, bireysel karar alma yerine grup kararı almayı ve paydaşlar arası iletişimi artırdığını savunduklarını belirtmiştir. Oswald, OMY uygulamalarına karşı olanların ise OMY' nin eğitim sürecinde önemli bir değişiklik yaptığını dair yeterli kanıtların olmadığı yönünde görüşleri bulunduğunu belirtmiştir. ERIC Digestes olarak ise OMY uygulamasının öğrenci performansını geliştireceğine inandıklarını belirtmiştir.

Delaney (1995) "Okul Merkezli Yönetim: Okullar İçin Çıkarımlar: Newfoundland ve Labrador İyileştirmeleri (School-Based Management: Implications for School Improvement in Newfoundland and Labrador)" adlı çalışmasında; Kanada'da bulunan Alberta Eyaleti'nin Başkenti olan Edmonton bölgesindeki okullarda OMY uygulamasını başlangıçtan itibaren takip ettiğini belirtmiştir. Delaney, Newfoundland ve Labrador'da bulunan çeşitli okulları incelemiş ve OMY uygulamasının okul gelişimine nasıl bir etkisi olduğuna dair bu çalışmayı hazırlamıştır. Delaney; eğitimcilerin, genellikle OMY'den memnun olduklarını ve merkezîyetçi bir anlayışa tekrar geri dönmeyi kesinlikle istemediklerini vurgulamıştır. Delaney, OMY mükemmel bir sistem olmadığı ancak OMY uygulamasının genel eğitim sistemi reformunun bir parçası olarak görülmesi gerektiği, öğrenci başarısını artırmak ve okul gelişim sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olacak bir model olduğunu belirtmiştir.

Levey (1998) "Bölge Merkezli Yönetim: Geçmişe Ait Anlayışlar ve Gelecekteki Yönü (Site-based management: Retrospective understandings and future directions)", adlı çalışmasını pilot uygulamanın yapıldığı bölgede yaşayan velilerden, fakülte öğrencilerinden ve öğretim üyelerinden oluşan bir grupta gerçekleştirmiştir. Levey makalesinde; Bölge Merkezli Yönetimin tanımı, bu uygulamanın nasıl işlediği, bu uygulamada öğretmenlerin rolleri ve okullarda karar verme süreçlerini

ele almıştır. Bölge Merkezli Yönetimin çok boyutlu bir yenilik olduğu, uygulamanın tüm süreçlerinin başarılı bir şekilde uygulandığı takdirde okullarda başarıyı sağlama çabaları için en iyi fırsat olduğunu belirtmiştir.

Eğitim ve Kültür Dergisi (2007), “Avrupa’da Okul Özerkliği Politikalar ve Önlemler” adlı çalışmada; Eurydice Ağında bulunan 30 ülkede okul özerkliğinin nasıl uygulandığına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme yapmıştır. Çalışmada; okul özerkliği uygulamalarında önemli hususlardan birinin çalışmaların yukarıdan aşağıya yani hükümetten gelen yasalarla başlamış olmasıdır. Çalışmada; okul özerkliği birçok ülkede eğitimin amaçlarını geliştirmek için kullanılan önemli bir araç olduğu yönündedir.

Gauch (2011), “Okul Merkezli Yönetim-19 Yıllık Uygulama Sonrasında Temel Görüşler ve Davranışlar (Site-Based Management–Principal and Behaviors After 19 Years Implementatio)” adlı doktora tez çalışması; OMY uygulamasının Prince William County School District in Virginia okul bölgesinde 19 yıl sonraki verileri hakkındadır. Çalışma; OMY uygulamasının yapıldığı Virginia okul bölgesinde tüm okul (86) okul müdürlerine anket uygulanarak yapılmıştır. Çalışma; OMY ile ilgili algıları, OMY’de okul danışma kurulunun rolü ve OMY’ nin okul seviyesinde ortak karar alma boyutları ile ilgili olarak düzenlenmiştir. Gauch, okul müdürlerinin bulgularında; OMY uygulamasının, öğrenci başarısını iyileştirdiği ve okul paydaşlarında memnuniyeti artırmaya katkıda bulunduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gauch, OMY uygulamasının zor olan kısmının ise bütçe uygulamaları olduğu şeklinde bulguya ulaşmıştır.

Yau ve Cheng (2014)’in “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Okul Merkezli Yönetim Algıları (Principals and Teachers’ Perceptions of School-Based Management)” adlı çalışmaları; Hong Kong’taki ilkokullarda çalışan 83 okul müdürü ve 239 öğretmene anket uygulanarak yapılmıştır. Anket; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin OMY algılarını bulmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket bulgularında; OMY unsurlarının katılımcıların buldukları okullarda uygulandığı tespit edilmiştir. Uygulanan OMY unsurlarına bakıldığında en yüksek kabul görülen maddeler; finansal planlama ve kontrol, liderlik ve yeterlilik, iş ilişkileri olduğu görülmüştür. Kaynaklar ve borç maddelerinin orta yeterlilikte kabul görüldüğü ve en

az kabul görülen maddelerin ise personel koordinasyonu ve etkililiği olduğunu görülmüştür.

Dünya Bankası Grubu (2014)'nin "Okul Temelli Yönetim (OTY) Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye İçin Seçenekler" adlı çalışması; MEB'in istemi üzerine yapılmıştır. Bu çalışma; Dünya Bankası Grubu tarafından küresel çapta uygulanan OTY reformlarının analiz sonuçları yapılmış ve Türkiye için OTY reform seçeneklerinin sunulduğu bir çalışmadır. Çalışmada; Dünya genelinde ülke yöneticileri, eğitimin kalitesinin artırılmasında OTY anlayışını önemli bir basamak olarak gördükleri yönündedir. Türkiye'de uygulanacak olan OTY, eğitimin çıktılarında verimliliği ve eğitimde fırsat eşitliğini artırıcı bir araç olacağı şeklindedir. Bu çalışmada ayrıca; 1995-2003 yıllarını arasında OTY reformlarıyla ilgili yapılmış 13 araştırmanın sonuçlarına da yer vermiştir. Bu araştırmalarda da OTY uygulamasının genelde; sınav sonuçları üzerinde, veli katılımı, okuma puanları ve devamsızlığı azaltma alanında pozitif bir etki yaptığı belirtilmiştir. 3 araştırmanın sonuçlarında ise OTY' nin sınav sonuçlarına bir etkisinin olmadığı tespitine de yer vermiştir.

Kaabi (2015)'nin "Okul Yönetiminde Yeni Model Okul Merkezli Yönetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Al Ain Okullarında Bir Çalışma (An Evaluation of The School-Based Management Practices in The New School Model: A Study in Al Ain Schools)" adlı yüksek lisans çalışması; Abu Dabi'deki Al Ain Okullarında OMY uygulamasının etkilerini değerlendirmeye yöneliktir. Çalışma; etkili okul liderliği, bütçe tahsisi, yönetim stratejileri, personel geliştirme, müfredat, öğretim ve kaynaklar boyutunda yapılmıştır. Kaabi, 351 okul personeline anket uygulamış ve anket sonuçlarında ise bu okullarda OMY uygulamalarında personelin yetkisinin az olduğu ama personelin yetkili olduğu alanlarda ise yüksek katılım gösterdiği, personelin öğretimle ilgili alanlarda kararlara katılma isteği idari alanlardaki kararlara katılma isteğinden daha yüksek olduğu şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Kaabi, bu bulgulardan bu okullarda OMY' nin tüm unsurlarında iyileştirmelerin yapılmasını önermiştir.

OMY ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında genel olarak; öğrenme çıktıları ile OMY uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. OMY uygulamasının; paydaşlarda memnuniyeti artırdığı, OMY

modelinin katılımcı bir anlayış içerdiği için daha demokratik bir uygulama olduğu ve küresel anlamda OMY modelinin okullarda artan bir ilgiyle devam edeceği görülmektedir.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yavuz (2003) “Yönetim Yönelimi Ölçeği (YYÖ) ve Karara Katılma Ölçeği (KKÖ)” isimli çalışmayı; İzmir ili sınırlarında bulunan lise yöneticileri ve öğretmenler ile gerçekleştirmiştir. Araştırma; “Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim” yaklaşımları boyutları ile ilgilidir. Araştırmada, elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Okulla ilgili kararların alınmasında ve uygulanmasında yerinde yönetim yaklaşımı konusunda lise yöneticileri ve öğretmenler “çok” düzeyde benimsedikleri yönündedir. Okulla ilgili kararların merkez teşkilat tarafından alınması ve alt kademelere bildirilip uygulanması konusunda ise okul yöneticileri “Orta Düzeyde Önemli”, gördükleri, lise öğretmenlerinin ise “Az” düzeyde önemsedikleri yönünde olmuştur.

Şahin (2003)’in “Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları” adlı teorik makalesinde; OMY modelinin eğitim sisteminde uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Şahin, Türk eğitim sistemini içinde 1999 yılında oluşturulan “Eğitim Bölgeleri ve Kurulları” uygulamasının yerinde yönetimle ilgili en önemli gelişmelerden biri olduğu, okul bölgesi pilot uygulamasının yapılması gerektiği ve ayrıca Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Şişman ve Turan (2003)’in “Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları” adlı teorik çalışmaları; 58. Hükümete, eğitimde yerelleşme adına yapılacak çalışmalara yardımcı olmak için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Şişman ve Turan, eğitimde yapılacak yerelleşme çalışmaları için önerilerini sıralanmış ve sonuç olarak MEB’in artık kendisinin sorun üretmeye başladığı ve yerel yönetimlere yani taşra teşkilatlarına yeniden yapılanma olanağı ile yetki ve sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Şişman ve Turan’ın, MEB’in illerde oluşturduğu eğitim bölgeleri ve çeşitli kurulları idari ve mali yönden daha özerk bir yapıya kavuşturması yoluyla eğitimde yerinde yönetim çalışmalarını hızlandırabileceği şeklinde değerlendirmeleri olmuştur.

Gülşen (2005) “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinde Yönetimi” adlı doktora tez çalışmasını; Türkiye genelindeki il milli eğitim müdürleri, ilköğretim

müfettişleri başkanlarının tamamıyla ve ilçe milli eğitim müdürlerinin bir bölümüyle nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma; “yetki devri, eğitim yönetiminin yapısı, insan kaynaklarının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, mali işlerin yönetimi, eğitim programlarının yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimi” boyutlarındadır. Katılımcıların değerlendirmelerine bakıldığında; MEB’in “yetkilerinin çoğunu” yerel teşkilatlara devretmesi gerektiği yönündedir.

Roşan (2006) “Okul Temelli Yönetim Yaklaşımının İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması; Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ile nicel bir araştırmadır. Araştırma; okul temelli yönetim yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkindir. Araştırmada; genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenler okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının “iyi olacağı” şeklindedir.

Taşçı (2008) “Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları” na ilişkin yüksek lisans tez çalışması; Çanakkale ilindeki yerel yöneticiler ve okul yöneticileri ile nicel bir araştırmadır. Araştırma; üretim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, öğrenci hizmetleri yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, para kaynağı yönetimi, eğitim yönetiminin yerelleşmesi sonucunda oluşturulacak kurulun yapısı ile yerleşmenin olumlu ve olumsuz boyutları ile ilgilidir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetiminin yerelleşmesinin gecikmiş bir uygulama olduğu ve bu modelin ülkemizde uygulanmasının herhangi bir problem teşkil etmeyeceği şeklinde olmuştur. Yerel yöneticiler ve okul yöneticileri öncelikle eğitimde yerleşme uygulaması için ön bir eğitimin şart olduğunu belirtmişlerdir. Yerelleşme uygulamasının; öğrenci hizmetlerinde, personel, genel hizmetlerin, bütçe kaynağı ve üretim yönetiminde daha verimli olacağı, eğitim kurumuna personel seçimi diğer personellerde rekabet oluşturacağı için yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini geliştirecekleri yönündedir. Taşçı; araştırma sonuçlardan elde ettiği bulgulardan, eğitimde yerelleşmeye gidilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Taşçı, eğitimde yerelleşme sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlardan bazılarını ise şöyle belirtmiştir; yeni bir bürokratik kademe oluşması, nitelikli personel bulma sorunu, maliyet artırıcı bir uygulama olabileceği ve eğitimde eşitsizliklerin olabileceğini belirtmiştir.

Özmen ve Hozat (2008) “İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarını; alan taraması ile Elazığ, Malatya, Tunceli, Batman ve Bingöl illerinde görev yapan ilköğretim müfettişleriyle gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların; “plan ve politika geliştirme, okul topluluğu oluşturma, “yapılandırma, yetiştirme ve değerlendirme” şeklinde oluşturulan boyutların tümüne genellikle “çok yüksek” veya “yüksek düzeyde” katıldıkları görülmüştür.

Geçit (2008) “Eğitimde Yerde Yönetim Yaklaşımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını; Bursa ilinde, 15 okulda görev yapan 72 yönetici ve 179 öğretmenle nicel bir çalışma olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma; Eğitimde Yerde Yönetim Yaklaşımı boyutları olarak belirlenen “Yapı, İşleyiş ve Yetki Devri” boyutları ile ilgilidir. Katılımcılar; MEB’in teşkilat yapısının aşırı merkeziyetçi bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada belirlenen 36 alan içinden katılımcılar; müfredatın hazırlanması, personel istihdamı, mali konular, personel eğitimi konularında MEB merkez teşkilatının yetkili olması gerektiği yönünde, diğer konularda ise MEB yetkilerini taşra teşkilatlarına devretmesi gerektiği şeklinde olmuştur.

Taşar (2009) “Kamu İlköğretim Okullarına Ayrılan Finansmanın Talep Kanalında (Demand-Side) Okul-Merkezli Yönetim Temelinde Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu” adlı doktora tez araştırmasını; 38 araştırma ve 2 kitap üzerinde meta analiz ve Adıyaman ili merkezinde 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 35 müdür/müdür yardımcısı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma; eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe) boyutları alanında yapılmıştır. Araştırmada; alan yazındaki çalışmalardan eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı konusunda dünyadaki uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği ve uygulama örneklerinin Türkiye’de de olumlu sonuçlar vereceği ifade belirtilmiştir. Görüşme bulgularında ise; “eğitim için ayrılan parasal kaynakların, talep kanalından/ OMY temelinden kullanımı” konusunda katılımcıların olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların OMY yaklaşımının eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı konusunda dünyadaki uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği ve uygulamanın Türkiye’de de olumlu sonuçlar vereceğine dair görüşler bulunmuştur. Araştırmada ayrıca katılımcıların; “okul yönetim kurulunun ağırlıkta

olduğu, dengelenmiş, okul düzeyinde karar alma ve karar alma sürecine katılma” modeline daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. “Okul müdürünün ve okul dışı paydaşların ağırlıkta olduğu, okul düzeyinde bütçe yapma ve uygulama” modeline ise daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Yolcu (2010) “Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları” adlı teorik makalesinde; okul özerkliği uygulamasının beklentileri karşılayamadığı ayrıca bu uygulamanın demokratik ve katılımcı karar alma unsurlarında tartışma olduğunu, okul özerkliğinin karışık ve eşitsizlikler ortaya çıkardığı yönünde olumsuz yönlerinin olduğunu savunmuştur. Yolcu, yapılmış bazı araştırmalarda okul özerkliği uygulaması ile öğretim çıktıları arasında pozitif bulguların varlığını kabul etmekle beraber araştırmaların yapıldığı okulların velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin de bu pozitif bulguda yerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tatık (2013) “Okul Merkezli Yönetime İlişkin Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışmasını; Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yüksek lisans yapan/yapmış ilköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan resmi (devlet) okullarında çalışan 30 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma; okul merkezli yönetime ilişkin öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmaya dönük olarak yapılmıştır. Araştırmada; Bakanlık merkez teşkilatı yoluyla yapılan atamaların yerel veya bölgesel özellikleri, şartları ve ihtiyaçları dikkate alınmadan yapıldığı, öğretmen seçebilme yetkisinin objektif kriterlere göre okul yetkililerine verilebileceği ve bu uygulamanın okullara kalite ve okullarda verimlilik konusunda olumlu katkı sağlayacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Ergin (2016) “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atamaya İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi; Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tez çalışmasını; Antalya İli Kepez İlçesi’ne bağlı Toros Meslek Lisesi’nde görev yapmakta olan 5 yönetici, 10 öğretmen ve 5 veli ile görüşmeler yoluyla gerçekleştirmiştir. Araştırma; okul ve kurumlara yapılacak yönetici atamalarında dikkate alınması gereken hususları ve pratik uygulamanın etkilerini tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma bulgularında; yöneticiler ve öğretmenler, okul müdürünün müdür yardımcılarını seçebilme uygulamasını yerinde bir uygulama olarak kabul gördüğü yönündedir. Katılımcıların

ayrıca; okul müdürünün kendi ekibini oluşturması sonucunda eğitim-öğretim uygulamalarında kalitenin artacağına dair değerlendirmeleri de olmuştur.

Yurt içinde yapılmış çalışmalara bakıldığında; eğitim ve okul yönetiminde OMY uygulaması konusunda bazı çekinceler olmasına rağmen araştırmaların genelinde OMY uygulanmasının Türk eğitim sisteminin geleceği açısından önemli bir uygulama olacağı yönündedir.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında OMY uygulamasının öğrenci başarısını, paydaş memnuniyetini artırma, demokratikleşme, kararlara katılım, personel istihdamı, mali konularda esneklik, hesap verilebilirlik ve müfredat uygulamalarında yerindelik gibi konularda katkı sağladığı için eğitim ve okul yönetiminde de OMY modelinin uygulaması gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli ve çalışma grubu, çalışma grubunda yer alan katılımcıların sosyo-ekonomik özellikleri, veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren MEB'in ortaöğretim okullarının bazılarında uygulamaya koyduğu PO'lardaki yapı ve işleyiş bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmeye yöneliktir. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (case study) yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

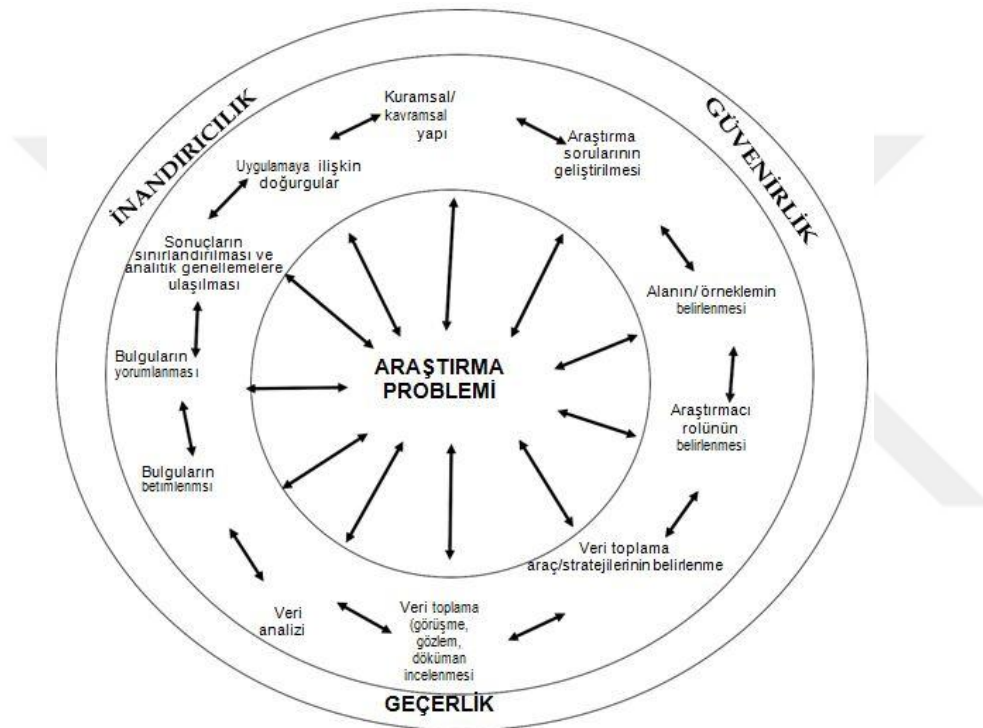
Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak, insanların yaşam tarzlarını, davranışlarını, örgüt yapılarını ve sosyal değişmeyi anlamaya dönük algı ve olayları doğal ve kapsayıcı bir şekilde ortaya çıkarmaya dönük bir süreci kapsayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999, ss.7-12; Altındağ, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.41). Nitel araştırma; incelenen vakanın deneyimleyenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla ne, nasıl ve neden sorularının sorulduğu ve cevapların alındığı bir araştırma yöntemidir (Brikci, 2007, s.3). Genel olarak nitel araştırma; bir olayın nasıl algılandığı ve olayın doğal çerçevesi içinde bütün yönleriyle ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanan bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar, özellikle sosyal bilimlere konusuna giren durumların incelenmesi amacıyla kullanılır.

Bu araştırma; PO'lardaki yapı ve işleyişin katılımcılarca nasıl deneyimlendiğini, bu yapı ve işleyiş ile ilgili katılımcıların düşüncelerini

derinlemesine ve bütün kapsayıcılığı ile incelemek amacı ile düzenlenmiştir. Bu amaçla PO uygulamasının nasıl algılandığını tespit etmek için; ne, nasıl ve neden sorularının temel alınması gerekmektedir. Bu olanağı sağlayan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi olduğu öngörüldüğü için, araştırmacı bu çalışmayı nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemini kullanılarak yapmıştır. Nitel araştırmanın aşamaları Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1.

Nitel Araştırma Döngüsü Modeli



Kaynak: Yıldırım ve Şimşek'ten (2013, s.92) alınmıştır.

Örnek olay (case study) çalışmaları; sosyal bilim araştırmalarında kullanılan yöntemlerden biridir. Nasıl, ne kadar veya neden gibi değerlendirici soruların sorulduğu bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009, s.3). Örnek olay (durum çalışması, case study); özellikle bir politik karar ve bu karara dayanılarak uygulanmaya başlayan yönetim alanında ve eğitim alanında bir uygulamanın verimli olup olmadığını tespit etmek veya belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik sürecin işleyişini derinlemesine inceleme yapma imkânı sunan bir nitel araştırma yöntemidir (Tellis, 1997, ss.1-14; Zaidah, 2007, s.1). Örnek olay çalışmaları; bütünü temsil yeteneği olan bir okuldaki hareket edilerek yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.254). PO uygulaması Türk eğitim sistemi

içinde özel bir durum olarak öngörüldüğü için nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi araştırma için uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmada araştırmacının konumu araştırmanın sonuçlarında önemli bir etkidir. Nitel araştırmacı, bizzat araştırma sahasında zaman harcayan, araştırma kapsamındaki katılımcılarla doğrudan görüşen ve gerektiğinde katılımcıların deneyimlerini yaşayan, sahada kazandığı bakış açısını ve deneyimlerini toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Şimşek, 2013, s. 49). Araştırmacının, yeni yönetim sürecinin uygulandığı proje okullarının birinde görev yapıyor olması PO yapı ve işleyişi kendisi de deneyimlemiş ve bu deneyimlerden kazandığı bakış açısını verilerin analizinde kullanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu; sınırları belirlenmiş ve belli kurallara göre seçilmiş, geneli yansıtma yeterliliği kabul edilen ve üzerinde çalışmanın yapılacağı küçük bir gruptur. Çalışma grubu; bir grup bütünü içinden belirlenmiş olan bölümüyle temsil edilmesidir (Karasar, 1994, s.110). Amaçlı örnekleme teknikleri; araştırılmak istenen yeni bir durum veya süreç hakkında derinlemesine bir bilgi sağlamak için zengin vakaların incelenmesidir. Tipik durum örnekleme tekniği; araştırma problemi ile ilgili olan kümede bulunan çok sayıdaki veriden veya durumdan en uygun görülen verinin veya durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012, s.11). Tipik durum örnekleme tekniği; yeni bir uygulamayı, bir yeniliği tanıtmak bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu durumlar arasında, en tipik bir veya birkaç tanesi içinden tespit edilen durum/durumlar üzerinde çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.135-138).

Bu araştırma için çalışma grubunun belirlenmesinde; amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt temelli ve tipik durum örnekleme teknikleri esas alınarak yapılmıştır. Türk eğitim sisteminde PO uygulamasına alınan ortaöğretim okullarının; 56'sı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne, 29'u Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne ve 5'i Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumu olmak üzere toplamda 90 eğitim kurumudur. Bu araştırmanın çalışma grubu; PO'larda halen görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Ancak araştırma verileri için tüm PO'larda görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlerine ulaşmak güç olduğundan belli bir çalışma grubuyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu;

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında PO kapsamına alınmış olan 2 proje okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan okullardan biri; Gaziantep İli Şahinbey İlçesi merkez sınırları içerisinde bulunan Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL.)'dir. İkincisi ise Gaziantep İli Şehitkâmil İlçesi merkez sınırları içerisinde yer alan Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Fen Lisesidir. Araştırmanın çalışma grubu; Kız AİHL.'de; 1 müdür ve 8 öğretmen ile Fen Lisesinde; 1 müdür, 1 müdür başyardımcısı, 1 müdür yardımcısı ve 6 öğretmenden oluşmuştur.

Katılımcıları belirlemek amacıyla bazı ölçütler göz önüne alınmıştır. Bu ölçütler; bu okulların PO kapsamına alınmadan önce görev yapan okulun mevcut kadrolu yönetici ve öğretmeni olan ve PO uygulamasının yürürlüğe girmesi sonucunda okul müdürü tarafından seçilen yeni görevlendirilen yöneticiler ve öğretmenlerden oluşan gruptan toplam 18 katılımcı seçilmiştir. Katılımcılardan 13'ü, kadrolu, 6'sı ise geçici görevlendirme ile çalışan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcılarından 3'ü kadın, 15'i erkektir. Her iki okuldan eşit sayıda (n=9) katılımcı araştırmada yer almıştır.

Araştırmanın, çalışma grubunda bulunan katılımcıların bulunduğu okullardan; Kız AİHL.'sinde; 560 öğrenci bulunmaktadır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre orta ve üst düzeyde bireylerin yaşadığı, ulaşım imkânlarının yeterli olduğu ve bulunduğu coğrafi konum olarak ise şehir merkezine yakın konumda bulunmaktadır. Bu okulda; geçici görevlendirme ile çalışan okul müdürü bulunmaktadır. Müdür yardımcılarında 1'i geçici görevlendirme ile çalışmakta, diğeri ise okulun kadrolu müdür yardımcısıdır. Toplamda 33 öğretmen görev yapmaktadır. Okul tam gün eğitim hizmeti vermektedir; okulda 36 derslik, 3 adet laboratuvar, cep sinema salonu, z- kütüphanesi, 2 adet toplantı salonu, resim atölyesi, açık ve kapalı spor alanları bulunmaktadır. Diğer çalışma grubunda bulunan Fen Lisesinde ise; 475 öğrenci bulunmaktadır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre üst düzeyde bireylerin yaşadığı, ulaşım imkânlarının yeterli olduğu ve bulunduğu coğrafi konum olarak ise şehir merkezine yakın konumda bulunmaktadır. Bu okulda; okul müdürü kadrolu olarak görev yapmaktadır. Müdür yardımcılarında 1'i kadrolu, diğeri ise geçici olarak görev yapmaktadır. Okulda görev yapan müdür başyardımcısı da geçici olarak görev görevlendirilmiştir. Okul öğretmenlerinden 12'si geçici olarak görevlendirilen öğretmenlerden, 20'si ise okulun kadrolu öğretmenlerinden

oluşturmuştur. Toplamda bu okulda 32 öğretmen görev yapmaktadır. Okulda tam gün eğitim yapılmaktadır. Bu okulun; 16 dersliği, 3 adet laboratuvarı, konferans salonu, açık ve kapalı spor salonu, yemekhanesi, misafirhanesi, kütüphanesi ve pansiyonu bulunmaktadır.

Araştırmacı, PO uygulaması başladıktan 26 ay sonra (Şubat, 2016) alana inmiş ve PO'ların yapı ve işleyişini incelemeye başlamıştır.

3.2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Görüşmelere iki okul müdürü, bir müdür başyardımcısı, bir müdür yardımcısı ve on dört öğretmen olmak üzere toplam on sekiz kişi katılmıştır. Yöneticiler; Y1, Y2, Y3 ve Y4 olarak; öğretmenler ise; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö14 olarak kodlanmıştır.

Okul müdürlerinin sosyo-demografik bilgileri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Müdürlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyeti	Yaşı	Hizmet Süresi	Branşı	Eğitim Düzeyi	Sendika Bilgisi	Kadro Durumu
Y1	Erkek	45	21	İ.H.L. Meslek Dersleri	Lisans	A Sendikası	Görevlendirme
Y2	Erkek	44	22	Coğrafya	Yüksek Lisans	A Sendikası	Kadrolu

Tablo 3.1 incelendiğinde; okul müdürlerinden birinin yaşı 45, diğer müdürün yaşı ise 44'tür. Müdürlerden birinin mesleki hizmet süresi 21 yıl, diğer müdürün ise mesleki hizmet yılı 22'dir. Müdürlerden biri yüksek lisans, diğer müdür ise lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Okul müdürleri; aynı sendikaya üyedir, bir okul müdürü geçici görevlendirme ile diğer okul müdürü ise okulun kadrolu müdürü olarak görev yapmaktadır.

Okul müdür başyardımcısının ve müdür yardımcısının sosyo-demografik özellikler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Çalışma Grubunda Yer Alan Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısının Sosyo-Demografik Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyeti	Yaşı	Hizmet Süresi	Branşı	Eğitim Düzeyi	Sendika Bilgisi	Kadro Durumu
Y3	Erkek	38	17	İngilizce	Yüksek Lisans	A Sendikası	Müdür Başyardımcısı Görevlendirme
Y4	Kadın	34	12	İngilizce	Yüksek Lisans	-	Müdür Yardımcısı Görevlendirme

Tablo 3.2’de bulunan müdür başyardımcısı 38 yaşında ve müdür yardımcısı ise 34 yaşındadır. Müdür başyardımcının hizmet süresi 17 yıl, müdür yardımcısının hizmet süresi ise 12 yıldır. İki yönetici de İngilizce branşında olup iki yönetici de yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Müdür başyardımcısının sendika üyeliği bulunurken, müdür yardımcısının ise herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmamaktadır. Ayrıca ikisi de geçici görevlendirme ile yönetici olarak çalışmaktadır.

Öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi	Branşı	Eğitim Düzeyi	Sendika Bilgisi	Kadro Durumu
Ö1	Erkek	43	18	Almanca	Lisans	B Sendikası	Kadrolu
Ö2	Erkek	47	23	Sosyoloji	Lisans	-	Kadrolu
Ö3	Erkek	37	14	Rehberlik	Lisans	A Sendikası	Görevlendirme
Ö4	Erkek	35	15	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	A Sendikası	Kadrolu
Ö5	Erkek	53	30	Biyoloji	Lisans	C Sendikası	Görevlendirme
Ö6	Erkek	38	16	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	-	Kadrolu

Tablo 3.3. (devam/ 1)

Ö7	Kadın	37	7	Arapça	Lisans	A Sendikası	Kadrolu
Ö8	Erkek	33	5	İHL. Meslek	Y.Lisans	A Sendikası	Kadrolu
Ö9	Kadın	36	15	Kimya	Lisans	D Sendikası	Kadrolu
Ö10	Erkek	42	18	İHL. Meslek	Lisans	A Sendikası	Kadrolu
Ö11	Erkek	36	10	Beden Eğitimi	Lisans	B Sendikası	Kadrolu
Ö12	Erkek	40	12	Fizik	Lisans	A Sendikası	Kadrolu
Ö13	Erkek	39	16	Türk Dili ve Edebiyatı	Y.Lisans	B Sendikası	Görevlendirme
Ö14	Erkek	42	21	Rehberlik	Lisans	B Sendikası	Kadrolu

Tablo 3.3'te yer alan katılımcı öğretmenlerin; 2'si kadın öğretmenlerden, 12'si erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcılardan kadın öğretmenlerden biri 37, diğer kadın katılımcının yaşı ise 36'dır. Katılımcı erkek öğretmenlerin yaş aralığı ise 33-53 yıldır. Kadın katılımcılardan birinin hizmet yılı 7, diğer kadın katılımcının hizmet yılı ise 15'tir. Erkek katılımcıların hizmet yılı aralığı ise 5-30 yılları arasındadır. Kadın katılımcıların ikisi de lisans düzeyinde, erkek katılımcıların 2'si yüksek lisans ve 10'nu lisans düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. Kadın katılımcıların sendika üyelikleri birbirinden farklıdır. Erkek katılımcılardan 5'i, A sendikasına, 4'ü B sendikasına, 1'i C sendikasına ve 2 erkek katılımcının ise herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmamaktadır. Katılımcıların 3'ü geçici görevlendirme ile çalışan öğretmenlerden ve 11 katılımcı ise okulun kadrolu öğretmenlerinden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada; veri toplama aşamasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce gerekli makamdan yasal izin alınmıştır. Ek 1'de görüşme izin onayı sunulmuştur. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmış, bilimsel amaçlara hizmet edecekleri belirtilmiştir.

Sağlıklı veri toplayabilmek için katılımcıların kendilerini hazır hissettikleri ve çevrenin neden olabileceği olumsuz etkilerin en aza indirildiği görüşme ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin daha kolay değerlendirilmesi amacıyla görüşmelerin kaydedilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Verileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırma konusu ile ilgili literatürde bir çalışma ile karşılaşmadığından araştırılmak istenen konu hakkında açık uçlu sorularla araştırma süreci başlatılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.101). Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki aşamada hazırlanmıştır. Birinci aşamada; ön görüş-bilgi havuzu oluşturulmuş (Summak, 2016), ikinci aşama da ise ön görüş-bilgi havuzundan elde edilen verilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

OMY araştırmalarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmak amacıyla çalışma grubu ile benzer özellikleri gösteren (proje okullar kapsamına alınan eğitim kurumlarında görev yapan) bir grup (n=14) katılımcıya 3 adet açık uçlu soruyu içeren bir form verilmiştir. Formdaki sorular ise:

1. Proje okullarının yönetsel yapı ve işleyiş konusunda beğendiğiniz üç hususu yazabilir misiniz?
2. Proje okullarının yönetsel yapı ve işleyiş konusunda beğenmediğiniz üç şeyi yazabilir misiniz?
3. Proje okullarının mevcut okul yapı ve yönetiminde değiştirmeyeceğine inandığımız üç inandığımız üç şeyi yazabilir misiniz? şeklindedir.

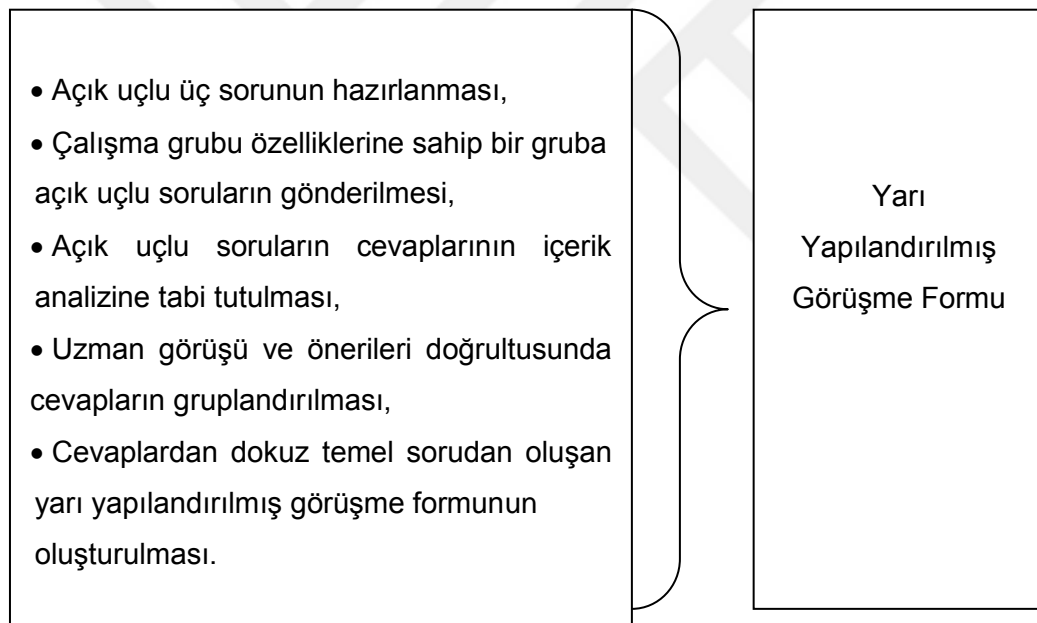
Bu üç soruya verilen cevaplardan bir ön görüş-bilgi havuzu elde edilmiştir. Ön görüş-bilgi havuzu oluşturmak amacıyla açık uçlu soruları içeren formu; Konya İlinde proje okullar kapsamına alınmış olan bir ortaöğretim okulundan 3 katılımcıdan ve Gaziantep ilinde proje okullar kapsamına alınmış olan iki ortaöğretim okulundan 11 katılımcıdan yanıtlar alınarak oluşturulmuştur.

Ön görüş-bilgi havuzundan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında veri tabanı olarak kullanılmıştır. 45 başlıkta toplanan görüşler/değerlendirmeler, Eğitim

Yönetimi alanındaki bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman tarafından yapılan öneriler ışığında görüşler/değerlendirmeler 9 temel soruya dönüştürülerek yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, Ek 2’de sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları şeklindedir. Kişisel bilgi formu, katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda; okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, meslek branşı, eğitim düzeyi, sendika üyelik durumu ve kadro durumuna ait sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu Ek 2’de verilmiştir. Formun ikinci bölümünde; araştırma konusuna ait sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken izlenen süreç Şekil 3.2’de belirtilmiştir.

Şekil 3.2.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlık Süreci



3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilere ulaşmak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel bir araştırmalarda nitelikli bir görüşme yapabilmek için; görüşme türünün belirlenmesi, etik kuralların oluşturulması, görüşme protokolünün hazırlanması ve görüşmeleri yapmak ve kaydetme, çalışmaları yapılmalıdır (Rabionet, 2011, ss.563-566). Görüşmeler yapılmadan önceden okul idarelerinden randevu alınmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla görüşmelerin daha sağlıklı ve rahat bir ortamda yapılması amacı ile katılımcıların derslerini ve görevlerini aksatmayacakları bir zaman

diliminde görüşmeleri yapmıştır. Bazı katılımcılarla ise yaz semineri zamanında görüşmeler yapmıştır. Bu durum PO uygulamasının katılımcılar tarafından 8 aylık bir deneyimi yaşamalarına imkân vermiş ve katılımcıların daha sağlıklı değerlendirme yapmalarına imkân sağlamıştır. Bu araştırmada elde edilecek verilerin tamamen araştırmacının yüksek lisans tezine katkı sağlayacağı ve bilimsel amaçlar için kullanılacağı konusunda katılımcılara sözlü olarak her görüşme öncesinde güvence verilmiştir.

Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış, görüşme öncesinde görüşme protokolü görüşmecilere verilmiş, sözlü olarak da gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcılara 9 adet soru yönelmiş ve konu dışına çıkıldığı durumlarda açıklamalar yaparak yeniden konuya dönülmesini sağlamıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve ayrıca araştırmacı tarafından yazılı not alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 ile 36 dakika arasında sürmüştür. Bulgulara esas olacak veriler 18 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Toplamda 413 dakika süren görüşmelerin ses kayıtları çözümlenerek yazıya aktarılmıştır.

Araştırmacı tarafından katılımcıların beden diline dikkat edilmiştir. Beden dili zengin bir bilgi kaynağı ve sözlü davranışlarının tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir (Denham ve Onwuegbuzie, 2013, s.671). Araştırmacı, katılımcılarla sık sık göz teması kurmuştur. Katılımcı görüşmeler sırasında katılımcıların beden diline ve görüşme sorularına verdikleri cevaplara göre görüşmenin seyrini düzenlemiştir. Bu yaklaşımlar olumlu sonuçlar doğurmuş, araştırmacı görüşmeleri sağlıklı bir ortamda gerçekleştirmiş ve gerekli dönütler almıştır. Görüşmeler sırasında bir sorunun yanıtı başka bir sorunun cevabında verilmiş ise yanıt alınmış soru tekrar görüşmeciye sorulmamıştır. Soruların iyi anlaşılmadığı durumlarda araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmış ve gerekli olduğunda “sondaj” sorular sorularak katılımcı görüşleri derinlemesine alınmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma verilerinin analizinde genel olarak iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlar biri içerik analizi, diğeri ise betimsel analiz yöntemidir. Betimsel analiz; görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinin doğrudan

alıntılanması, özetlenmesi ve yorumlanması esaslarına göre yapılan nitel veri analiz türüdür. İçerik analizi ise önceden belirlenmiş temalara göre bu temalar kapsamına girecek verilerin, sözcüklerin veya cümlelerin dikkatli bir şekilde belirlenmesi için kullanılan veri analiz yöntemidir (Sözbilir, 2009, ss.1-13; Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 259-270).

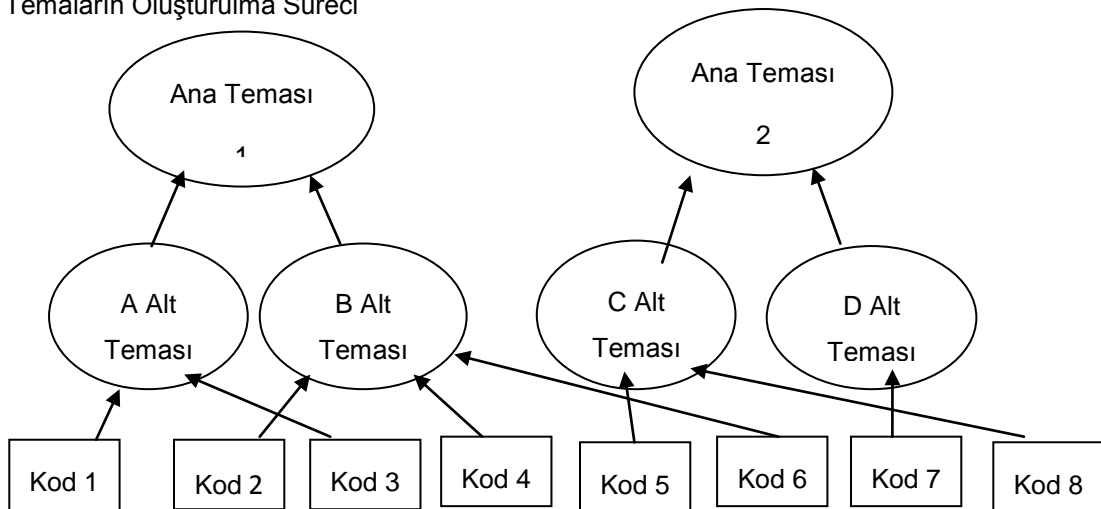
Görüşmede katılımcıların görüşlerinden elde edilen yazılı metinler atlas ti. 6. versiyonu programı aracılığıyla dikkatli bir şekilde içerik analizi yöntemine göre analize tabii tutulmuş, katılımcıların görüşlerinde belirttikleri bir sözcük/sözcükler/cümle veya bir paragrafın ne anlama geldiğini belirlemiş yani bu kısımlara bir kod verilerek isimlendirmiştir. Veri setinden 40 koda ulaşılmıştır. Birbiriyle ilişki olduğu değerlendirilen kodlar alt temalar altında birleştirilmiştir. Alt temalar ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular temel alınarak 9 ana tema oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.279).

Kodlardan, alt temalardan ve ana temalardan elde edilen veriler sonucunda araştırmaya ait bulgulara ulaşılmıştır (Özdemir, 2010, s.332; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.279; Sütçü, 2015, s.268). Araştırmaya ait verilerden yola çıkarak hazırlanmış olan kodlama listesi Ek 3'te sunulmuştur. Araştırmacı, sık sık doğrudan alıntılara yer vererek veri setinin anlamlandırılmasını zenginleştirmiştir. Son aşamada ise araştırmacı bulguları yorumlamıştır.

Temaların oluşumu şaması Şekil 3.3'te gösterilmiştir.

Şekil 3.3.

Temaların Oluşturulma Süreci



Sözbilir (2009, s.9)'den uyarlanmıştır.

Bazı kodların atıf sayısı katılımcıların sayısından fazladır. Bu durumun nedene ise katılımcıların bir soruya verdikleri iki farklı cevabın kodlandırılmasından ve bir soruya verilen cevapta birden fazla koda katılımcılarca atıf yapılmasından kaynaklanmaktadır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yöntemleri yerine inandırıcılık yönteminin kullanılmasını önermektedir (Akt. Başkale, 2016, ss.23-28). Lincoln ve Guba (2000), nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik; iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramını kullanmıştır (Akt. Aktay ve Gültekin, 2015, ss.291-309). İç geçerlik sağlama yöntemlerinden en fazla önerilen ve uygulanan yöntem ise veri çeşitleme yöntemidir. Çeşitleme, belirli bir çalışmada bilgi toplamak için birden fazla yöntem veya veri kaynağının kullanılmasıdır (Başkale, 2016, ss.23-28). İç geçerliliği sağlama yöntemlerinden bir diğeri de araştırmacının vardığı temel sonuçları katılımcılara sunma stratejisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.324). Toplanan verilerin yeterliliği araştırmanın geçerliği için atılmış önemli bir adımdır. Veri toplama yeterliliği örneklemdaki katılımcıların sayısına göre gruplandırılmıştır. Anahtar bilgi görüşmesi; yaklaşık beş katılımcı ile derinlemesine görüşmeler ise; yaklaşık otuz katılımcı ile yapılmış görüşmeleri kapsar (Başkale, 2016, ss.23-28). Sonuçların tekrarlanabilirliği ve genellenebilirliği güvenirlikle ilgilidir. Araştırmalarda güvenirliği sağlama yöntemlerinden biri katılımcıların sosyo-demografik bilgilerinin verilmesidir. Bu bilgiler araştırma sonuçlarının benzer çalışma gruplarıyla tekrarlanabilirliği açısından önemlidir (Crescentinis ve Mainardi, 2009, ss.431-439).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yöntemleri yerine kullanılan yöntemlerden bazıları şunlardır:

- a) Veri toplama çeşitliliğini sağlama (görüşmeler, gözlemler ve doküman inceleme),
- b) Geri bildirim (veri setini katılımcılara sunma),
- c) Bulguları aktarırken yoğun bir tanımla yapma,
- d) Araştırmacının ön yargılarını netleştirilmesi,
- e) Temalar ters düşen olumsuz veya tutarsız bilgilerin de sunulması,
- f) Araştırma alanında uzun süre çalışma (dört ay gibi bir süre),

- g) Veri setini aynı alanda çalışan araştırmacılara sunma,
- h) Araştırmanın tamamını incelemek için dışarıdan bir araştırmacıya sunma (Creswell, 2014, ss.251-260), şeklindedir.

Araştırmacı, araştırmanın geçerliğini sağlamak amacı ile bazı yöntemler uygulamıştır:

- Veri çeşitleme yöntemi; araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili verileri elde etmek amacıyla PO'ların mevzuatını ile literatür taramalarında OMY çalışmalarını incelemiş ve görüşmeler yapmıştır.
- Veri çalışma grubu yeterliliği; çalışma grubu olarak alınan, Kız AİHL.'sinin ve Fen Lisesinin toplamda 71 eğitim personeli (yönetici ve öğretmen) bulunmaktadır. Araştırmacı, 18 kişi ile görüşmüştür. Örneklem büyüklüğü ortalama bir değerde kabul edilebilir.
- Uzun süreli etkileşim; araştırmacının, PO yönetim yapısının uygulandığı ve görüşmelerin yapıldığı okulda müdür yardımcı olarak görev yapıyor olması ve bu uygulamanın ilk aşamasından itibaren bu fiili durumu deneyimleme ve katılımcılarla uzun süre etkileşim kurma olanağı sağlamıştır.
- Geri bildirim (veri setini katılımcılara sunma); araştırmacı tarafından çözümlenen ses kayıtlarından ortaya çıkan yazılı metinler ile yazılı metinlerden elde edilen kodlar görüşmelerin bitiminden itibaren bazı katılımcılara 3 ay, bazı katılımcılara ise 6 ay sonra sunmuştur. Araştırmacı, bu yöntemle katılımcıların görüşlerinde herhangi bir değişikliğin olup olmadığı tespit etmek istemiştir. Araştırmacı, katılımcıların ilk görüşmelerde yaptıkları değerlendirmelerden farklı bir değerlendirmede bulunmadıklarını tespit etmiştir. Katılımcılara ait ses kayıtlarından elde edilen yazılı metinlerden araştırmacı tarafından tespit edilen kodlar, katılımcılarca onaylanmıştır.
- Ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı; katılımcıların görev yaptıkları okulların özellikleri ile katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Araştırmacı, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile araştırmasında uyguladığı bazı stratejiler ise şunlardır:

- Araştırma yönteminin tanıtılması; araştırmacı, araştırmada kullandığı araştırma yöntemini, desenini ve araştırmanın çalışma grubunun özelliklerini gerekçeleriyle anlatmıştır.
- Başka bir araştırmacının verileri incelemesi; araştırmacı Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmakta olan bir katılımcıdan yazıya aktarılmış ses metinlerinden kodlama yapmasını istemiştir. Katılımcının yazılı metinlerden çıkardığı kodlarla araştırmacı tarafından bulunan kodların uyum düzeyi araştırmacı karşılaştırmış ve araştırmacı tarafından tespit edilen kodlarla katılımcı tarafından bulunan kodların uyumlu olduğunu görmüştür.
- Veri tabanı oluşturma; araştırmacı, katılımcılara ait ses kayıtlarını, ses kayıtlarından çıkarılan yazılı metinleri, bulguları ve sonuçları gerektiğinde başka araştırmacıların kullanımına veya araştırmacıların kontrolüne sunma amacı ile veri tabanı oluşturmuştur.
- Objektiflik; araştırmacı, örnek görüşme verilerini betimsel yaklaşıma uygun olarak yorum katılmamış halini bulgular kısmında sunmuştur.
- Bulguların aktarılmasında yoğun bir tanımla yapma; araştırmacı, araştırmasında elde ettiği verileri, bulgular bölümünde sunarken söz konusu verilere ilişkin bilgiler ortaya konulduktan sonra yorumlama yoluna gitmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, PO'larda görev yapmakta olan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve araştırmacı tarafından yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ana problemi olan; "Proje okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler proje okullarındaki yapı ve işleyişi nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular verilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğunun ana probleme ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir: PO'lardaki yapı ve işleyiş; orijinal, umut verici, gerekli ve doğru yönde yapılan bir uygulama olduğu yönündedir. PO uygulaması; kamu okullarına, özel öğretim okullarının okul yönetim yapı ve işleyiş mantığına benzer bir okul modeli getirdiği, bu okullara mesleki performansı yüksek olarak bilinen yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilme fırsatı vermektedir. PO yapı ve işleyişi; yönetici, öğretmen ve öğrenciler için avantajlar sunmaktadır. PO uygulaması; verimli olarak algılandığı için okul yönetim yapı ve işleyişine de katkı oluşturacak ve diğer okullara örnek model olabilecek okullar olarak değerlendirilmektedir. PO'ların yeni bir ufuk açtığı, uygulanabilir bir okul yönetim teorisi barındırdığı için yönetim yapı ve işleyişi sürdürülebilir olarak değerlendirilmektedir. PO'larda, çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri yeterli olarak kabul görülmektedir. PO'larda, çalışmaktan dolayı yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin de arttığı bulgusu tespit edilmiştir. PO'lar, akademik ve sosyal projelerle özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyeline sahip olduğu bulgusu tespit edilmiştir. İstatistikî verilerin sonuçlarına göre PO'ların 2014-2015 öğretim yılından

itibariyle TEOG Sınav puanlarına göre tercih edilme oranında (yerleşme taban puanı) belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Görüş formunda yer alan dokuz soruya ilişkin katılımcıların yanıtlarından; kodlar, alt temalar ve ana tema oluşturulmuştur. Tablolarda ana tema, alt tema/temalar, kodlar, katılımcılar ve kodlara yapılan atıflar verilmiştir.

4.1. PO'ların Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.'de PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'ların mevcut durumlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.1.

PO'ların Mevcut Durumuna İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema		PO'ların Mevcut Durumu	
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Hazırlık Süreci	Öğrenci seçimi	6 (Ö5,Ö9,Ö7,Ö11 Ö12 Ö13)	7
	Fiziki altyapı yetersizliği	5 (Y1,Y4,Ö4,Ö9,Ö12)	5
	Personel motivasyonu	3 (Ö2,Ö8,Ö14)	4
	Müfredat değişikliği	3 (Y4,Ö5, Ö7,)	3
Uygulama Süreci	Bilgilendirmenin olmayışı	12 (Y1,Y2,Y3,Y4,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö14,Ö13)	15
		Yeni bir anlayış	5 (Ö6,Ö7,Ö8, Ö10,Ö13)
PO Algısı	Onaylama	2 (Ö1,Ö5)	2
	Model	1 (Y2)	1
	Özel okul	1 (Ö10)	1
	Kaliteli öğretmen	1 (Ö2)	1
Endişe	Sayı artışı	1 (Ö11)	1

Tablo 4.1. incelendiğinde; katılımcıların değerlendirmelerinden on bir koda ve dört alt temaya ulaşılmıştır. Okulların, PO'lara dönüştürülme sürecinde herhangi bir hazırlık çalışmasının ve bilgilendirmenin yapılmadığı, PO uygulaması; katılımcılarda olumlu olarak değerlendirildiği ama PO'ların sayılarında artış yapılması durumunda eğitim kalitesinin düşeceğini endişesi taşıyan bir katılımcının

da olduğu görülmüştür. Katılımcı gruplar özelinde, PO'ların mevcut durum ana temasına ilişkin bulgular şu şekilde tespit edilmiştir: Okul müdürleri; görüşlerinden görev yaptıkları okulların PO'lar kapsamına alınması öncesinde ve sonrasında herhangi bir hazırlık sürecinin yapılmadığı görülmüştür. Bu hazırlık sürecindeki eksikliklere rağmen PO uygulaması okul müdürlerince olumlu olarak algılandığı tespit edilmiştir. Müdür başyardımcısının görüşlerinden; PO uygulanması konusunda bilgilendirilme eksiğinin olduğu görülmüştür. Okul müdür yardımcısının görüşlerinde de PO uygulaması sürecinde herhangi bir hazırlığın yapılmamış olduğu ve bilgilendirilme eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden; okulların PO kapsamına alınması sürecinde herhangi bir hazırlık çalışmasının, bilgilendirmenin yapılmamış olduğu, buna rağmen PO uygulamasının olumlu olarak algılandıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden birinde ise PO'ların sayısının artırılması durumunda PO'larda eğitim kalitesinin düşeceği endişesi olduğu görülmüştür.

Birinci alt temada, katılımcıların en çok değindikleri konu; PO'lara alınacak öğrenci seçim yöntemi, okulların fiziki altyapılarının iyileştirilmesi ve mimari açıdan öğrencilere cazip bir görünüme getirilmesi, müfredat değişikliği ve bu okullara görevlendirilecek yöneticileri ve öğretmenleri özendirerek herhangi bir çalışmanın yapılmadığı konusudur.

PO'lara kaydedilecek öğrencilerin seçilme yöntemi ile ilgili olarak: *“Öğrenci seçimleri istenen şekilde değil (Ö5)”. “450, 430 ile 440'la buraya gelsin. 150'lilik öğrenciyle bizim işimiz olmamalı (Ö13).”, “TEOG Sınavı akademik başarıyı ölçüyor tabii ki; ama bunun yanında çocuğun 8. Sınıfa kadar yapmış olduğu etkinlikler, sosyal etkinlikler, sportif etkinlikler, sanatsal etkinlikler de göz önünde alınarak yapılmalı, çocuk TEOG' tan kötü almış olabilir. TEOG bir kaç saatlik bir sınavdır. Ama bu çocuğun 8 yıllık eğitim hayatında yapmış olduğu çalışmaları bir dosyayla keşke inceleyebilsek onları her yönüyle inceleyip alabilsek, seçebilssek bence en güzel olur (Ö12).”*

Fiziki altyapının yetersizliği konusunda katılımcılar şunları belirtmişlerdir: *“Her okul fiziki altyapısı hazırlandıktan sonra proje okulu olarak açılmalı, eğitime başlamalı, Aksi takdirde fiziki ihtiyaçlarla uğraşmaktan akademik başarıya odaklanamıyorsunuz (Y1).”, “Donanım anlamında okulda çok da fark yaratmadı*

(Y4).”, “Proje okulları fiziksel olarak değişik yapılabilir, nasıl değişik yapılabilir? Biz şu anda öğrencileri 30-40 metrekarelik sınıflara sokuyoruz 8-10 saat onlar orada kalıyor 8-10 saat her gün bu öğrencileri burada oturtmak, öğrencinin okula gelme istediğini kırıyor. Bazı özel okullar yapıyor, bazen üniversiteler yapıyor. Ben fizik öğretmeniyim fizik sınıfı sadece fizik dersinin görüldüğü sınıftır. Sınıfları laboratuvar yapacaksın yani öyle bir ortam (Ö12).”

PO’larda çalışmanın teşvik edici bir yönünün olması gerektiği ile ilgili olarak katılımcılar: “Burada çalışan personelin farklı bir maaş alması, böyle bir durum yok yani (Ö6)”, “Yani öğretmenler açısından proje okulundan çalışmanın açık konuşmak gerekirse maddi bir getirisi yoksa çok büyük bir atılım içerisine gireceklerini sanmıyorum (Ö14). ”, diye belirtmişlerdir.

PO uygulaması ile bu okullarda uygulanacak eğitim müfredatının da değiştirilmesi gerekliliği ile ilgili olarak katılımcılar: “Müfredatla ilgili zaten bir değişiklik olmadı (Y4).”, “Müfredat uygun hale getirilmeli, müfredat çok uzun. Haftalık ders müfredatı çok fazla (Ö5)”. “Tamamen eksiklikler var. Tabii ki müfredatın değişmesi gerekiyor (Ö7).”, şeklindedir.

İkinci alt temada katılımcıların en çok vurguladığı konu; okulların proje okuluna dönüştürülme sürecinde okul yöneticilerine ve öğretmenlerine yönelik herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığı konusudur. Bilgilendirilme eksikliği nedeniyle PO’lardan MEB’in beklentisinin ne olduğu, neden bu uygulamaya ihtiyaç duyduğu ve dönüştürülen bu okullara verilecek yeni vizyonun ne olduğunun bilinmemesi nedeniyle PO uygulaması okul yöneticilerinde ve öğretmenlerinde belirsizliklere neden olmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekilde olmuştur: “PO’ların şimdilik adı var, kendi yok. Yani en azından bizim okul için evet, bir proje okuluyuz. Evet, yönetmeliği var ama askıya alınmış bir yönetmeliği var. Öğretmen ve idareci görevlendirilmesi ile ilgili belli maddeler var. Onun dışında şu anda ne yapılacak ne edilecek hiçbir şey yok, ortalıkta (Y3).”, “Proje okul kavramını bizim okulun bir yıl önce yaklaşık proje okulu olarak Bakanlık tarafından ilan edilmesiyle öğrendim, diyebilirim. O günden beri de yönetmeliği beklediğiniz için çok fazla bilgi sahibi de olmadık (Y4).”, “PO’ların ne olduğunu tam olarak bilmiyoruz (Ö9).”

Üçüncü alt tema olan PO algısı ile ilgili olarak katılımcılar mevcut okul

türleri içerisinde farklı bir vizyonu olan okulların açılmasını (PO'ların) olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ortaöğretim okullarının genelinde eğitim kalitesinin düştüğü algısının var olması nedeniyle PO'ların bir sinerji oluşturacak okullar olacağı değerlendirilmektedir. Bu alt temada katılımcıların görüşlerinden çıkarılan kodlara bakıldığında; PO'ların eğitim sisteminde yeni bir ufuk açtığı, oluşturulmasının yerinde bir karar olduğu, model okullar olabileceği, özel okul mantığına sahip bir yapılanmaya dönüşmesi gerektiği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcıların; PO'ların mevcut okul sisteminde yeni bir anlayışı yansıttığı ile ilgili değerlendirmeleri şu şekildedir: *“Fikir olarak orijinal, heyecan verici, hatta gerekli (Ö10)”. “Proje okulu lazım tüm devlet okullarının hepsinin Anadolu Lisesi olması şu an mesele ne oldu sistem bir nebze çöktü. Proje okulu gibi farklı gruplandırılmış okullar gerekiyor (Ö6).”, “Önemli bir konum atfediliyor proje okullarına (Ö8).”*

PO'ların uygulamasını onaylayan katılımcıların görüşleri şu şekilde olmuştur: *“Mevcut haliyle ben uygulamayı çok doğru amaçla çıktığını düşünüyorum. Amaç öğrencilerin başarısını artırmak ve amacına uygun eğer yapılırsa da kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum. (Ö1).”, “Sayıları artırılmazsa ve eğitim öğretim kadrosu isabetli seçilirse, geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde isabetli olacağını düşünüyorum (Ö5)”*.

PO'lar diğer okullara model okul olacağı yönünde görüş bildiren katılımcı: *“Yine orada bize iletilen işte Bakanlık yetkililerinin daire başkanının grup başkanının okullar kendi buldukları illerde yapmış oldukları projeler ile çalışmalar ile diğer okullara örnek oluşturacağını, bu yapmış olduğu çalışmaların diğer okullara da ivme kazandırarak uygulamalarda işte ne olacak örnek olacak okullar olacak. İşte okulların eğitim öğretim niteliğinin artırılmasına yönelik işte motivasyon oluşturacak (Y1).”,* şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

PO'ların özel öğretim okullarının sahip olduğu bir mantıkla oluşturulması gerektiğini ifade eden katılımcı: *“Öğrencinin muhakkak velileriyle sürekli irtibat halinde olunması ve özel okul mantığı ile yani sürekli veliler ile daha çok ofis çalışması, bir proje okulunda şunun olması lazım (Ö10).”,* şeklindedir.

Öğretmen katılımcılardan biri; PO algısı olarak kaliteli öğretmenlerin bulunduğu okullar olarak değerlendirmiştir.

Bu değerlendirme hakkında katılımcının görüşü şöyle olmuştur: “Siz sıradan öğretmeni seçtim demeniz, proje okulunu proje yapmaz. Çalışkan, gayretli ve kendi alanında yetkin öğretmenin seçildiğinin bilinmesi proje okulunu proje yapıyor. Bizim okulda da bütün branşlarda kendi alanında yetkin öğretmenlerin mevcut olduğunu düşünüyorum (Ö2).”

Dördüncü alt tema, PO modelinin Türk eğitim sisteminde yer alan diğer okullara uygulanması durumunda PO’ların da belli bir süre sonra sıradan okullara dönüşeceği endişesini taşıyan katılımcı görüşünü şöyle belirtmiştir: “Bütün Türkiye’ye yayılacak olursa yani bu proje okulun belli bir özelliği kalmayacak. Proje okulu mantığı da olmayacak. Anadolu liselerinin bir özelliği vardı. Belli öğrenciler giriyordu. Şu an ne oldu? Herkes Anadolulu oldu. Anadolu'nun pek bir anlamı yani o Anadoluluk özelliğini kaybetti (Ö11).”

4.2. PO’ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların eğitim sisteminde fark oluşturmaya ilişkin verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.

PO’ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturma Katkısına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema	PO’ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmaya Katkısı		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Fark Oluşturma	Potansiyelin varlığı	15 (Y1, Y2, Y4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14)	18
	Katkının olmayışı	5 (Y3, Ö1, Ö4, Ö6, Ö9)	7
Uygulama Sonuçları	Başarılı	1 (Ö7)	1
	Yetersiz katkı	1 (Y1)	1

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların; PO’ların mevcut eğitim istemi içinde dikkate değer bir fark oluşturup oluşturmayacağına ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan dört koda ve iki alt temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların genelinde; PO’ların mevcut eğitim sisteminde bir fark oluşturacağı algısının olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar değerlendirmelerinden ise PO uygulamasının

okullarındaki eğitim sürecine henüz bir katkı oluşturmadığını bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı gruplar özelinde tema değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şöyle olmuştur: Katılımcıların geneli; PO'ların yönetim yapı ve işleyişinde yapılacak düzenlemelerle (öğretmen seçimi, öğrenci seçimi, amacı ve mevzuat belirsizliklerinin giderilmesi) eğitim sisteminde bir fark oluşturacağına inandıkları yönündedir. Müdür başyardımcısının değerlendirmesinden ise PO uygulamasının görev yaptığı okulda herhangi bir katkı oluşturmadığı yönünde bulgu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerine bakıldığında ise PO'lar mevzuatın tam olarak oluşturulmamış olması, PO'lar hakkında bilgilendirilmenin yapılmamış olması ve görev yaptığı okulun proje okulu olarak nasıl bir yapıya dönüşeceği bilgisine sahip olmaması nedenleri olduğu görülmüştür. Okul müdür yardımcısının görüşlerinden; PO'lar uygulamasının amacının eğitim sisteminde bir fark oluşturma olduğu algısının bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden dördü proje okul uygulamasının okullarında herhangi bir fark oluşturmadığı yönünde bir bulgu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden; üçü Fen Lisesinde, biri ise Kız AİHL.'de görev yapan öğretmendir. Diğer öğretmenlerin değerlendirmelerinden ise PO uygulamasının eğitim sistemine bir katkı sağlayacağı yönünde algıya sahip oldukları bulgusu tespit edilmiştir.

Katılımcıların birinci alt temada en çok değindikleri konu; PO'ların mevcut eğitim sistemine katkı potansiyeli varlığı konusu ile ilgilidir. Bu konuda katılımcı görüşleri: *“Kesinlikle bir fark yaratacağına inanıyorum; ama kesinlikle bunun Bakanlık düzeyinde bir hazırlık yapıldıktan sonra PO'ların içeriğinin ne olduğu tanımlandıktan ve o tanımlanan içerik yönerge doğrultusunda okullara hareket kabiliyeti şansı tanıdıktan sonra kesinlikle (Y2).”*, *“PO eğer az önce söylediğim gibi eğitim seçiminde, öğrenci seçiminde biraz daha böyle duyarlı hassas davranılırsa bence devletin desteğiyle zaten var bu okullarda. En güzel özel okullardan bile öne geçecektir diye düşünüyorum (Ö12).”*, *“Yani, kesinlikle olabilir fikir olarak da herhalde öyle bir şeyden yola çıkmış zaten (Ö10).”*, şeklindedir.

İkinci alt tema olarak belirlenen PO uygulaması sonuçları hakkında katılımcılar; PO uygulamasının görev yaptıkları okulun eğitim süreçlerinde bir farklılık oluşturmadığı bulgusudur. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyle olmuştur: *“Biz de projenin şu an katmış olduğu bir durum yok. Aslında Fen Lisesi kendi adıyla geçmişte gelen bir popülerliği var. Bundan gelen bir yansıması var (Ö6).”*

“Yaratmadı. Şimdilik asla. Değer katmadı. Mesela rotasyon sürecine denk geldi rotasyon ayrılan öğretmenler oldu. Biz öğretmenler görevlendirmek durumuna gittik ama bu kalkıp da Proje Okulu olmanın neticesinde olan bir şey değil (Y3).”, “Şu an için nötr diyelim, Hocam, Evet nötr, nötr. Yani bizim okul ama bizim okulla ilgili bir problem olduğunu düşünüyorum. Belki sizin okulunuzda olsaydım başka bir okulda çalışıyor olsaydım farklı düşünebilirdim(Ö6).”

Öğretmenlerden birinin değerlendirmesinden PO’lar uygulamasının Kız AİHL.’de başarılı bir sonuca ulaştığı bulgusu tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcı şunları ifade etmiştir: “Proje okulları imam hatip liseleri açısından çok güzel ve verimli bir uygulamadır (Ö7).”

Okul müdürlerinden biri PO uygulamasının eğitim-öğretim sürecine katkısının yetersiz olduğunu dile getirmiş ve şöyle belirtmiştir: “İyi düşünülmüş; fakat kervan yolda dizilir anlayışı ile başlanıldığı için daha tam anlamıyla eğitim-öğretime katkısı olmamış ya da az olmuş diyelim(Y1).”

4.3. PO’ların Yapı ve İşleyişine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.’te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların yapı ve işleyişine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.3.

PO’ların Yapı ve İşleyişe İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana Tema		PO’larda Yönetsel Yapı ve İşleyiş	
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul Yönetim Modeli	Avantaj	17 (Y1,Y3,Y4, Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14)	34
	Dezavantaj	12 (Y1,Y2,Y3,Y4,Ö1,Ö3,Ö5,Ö6, Ö8,Ö10,Ö13,Ö14)	16
	Özerklik	3 (Y1,Ö8,Ö10,)	3
	İdari yapı değişikliği	1 (Ö8)	1
Görevlendirilme Süreci	Kriter	11 (Y2,Y3, Ö2, Ö4,Ö5,Ö9, Ö7, Ö10,Ö12,Ö13,Ö14)	
	Onaylama	3 (Y1,Ö6,Ö11)	3
Mevzuat	Yasal belirsizliğin varlığı	5 (Y1,Y3,Ö2,Ö8)	5

Tablo 4.3. (devam/ 1)

Mevzuat	Kadrolu görevlendirilme	3 (Ö2,Ö3,Ö13)	3
İletişim	Paydaşlar	3 (Ö10,Ö12,Ö13,)	3

Tablo 4.3. incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinden; dokuz koda ve dört alt temaya ulaşılmıştır.

Alt temalar ile ilgili olarak katılımcı gruplar bazındaki bulgulara bakıldığında; yönetici görüşlerinden, PO okul yönetim modelinin bazı durumlarda avantajlar ve bazı durumlarda ise dezavantajlar oluşturacağı yönünde bulgu elde edilmiştir. Müdürlerden biri ve müdür başyardımcısının görüşlerinden; görevlendirmelerde bazı kriterlerin olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinden birinin değerlendirmelerinden; PO'lara yönetici ve öğretmen görevlendirme yöntemini onayladığı bulgusu elde edilmiştir. Aynı müdürün değerlendirmelerinden; PO'ların yapı ve işleyişinin Avrupa ülkelerindeki okul özerkliği uygulamalarına benzer bir yapıya kavuşturulması gerektiğine dair bulgu elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden; PO'lar yönetim modelinin öğretmenlere akademik başarısı yüksek öğrencilerin bulunduğu bir okulda kendi isteğiyle çalışma olanağı vermiş olduğu ve okul müdürlerine ise çalışacağı ekibi seçme fırsatı vermiş olduğundan uygulamanın avantajlar sağladığı ve bu yönetim yapısı ile akademik başarıyı artırma olanağı sağlayacağına dair bulguya ulaşılmıştır. Bir müdürün ve iki öğretmenin görüşlerinden; PO'ların yönetim yapısının özerk bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğine ait bulgu tespit edilmiştir.

Okul yönetim modeli alt temasına ilişkin; katılımcıların değerlendirmelerinden PO'ların yapı ve işleyişinin avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Görevlendirme süreci alt temasına ilişkin katılımcıların değerlendirmelerinden; yönetici ve öğretmen görevlendirilmelerinde sınav (yazılı/mülakat) esaslı, hizmet yılını hesaba katan, performans değerlendirilmesini de içine alacak ve bir komisyon aracılığı ile görevlendirmelerin yapılması gerektiği sonucu tespit edilmiştir.

Müdürlerden biri ve iki öğretmen okul müdürünün alt kademe yönetici ve öğretmen seçme yetkisini onayladıkları bulgusu tespit edilmiştir.

İki yönetici ve iki öğretmenin görüşlerinden mevzuattan kaynaklanan belirsizliklerin bulunduğu bulgusuna ve üç öğretmenin görüşlerinden ise geçici görevlendirme yerine kadrolu olarak görevlendirmenin yapılması gerektiğine ait bulguya varılmıştır.

İletişim alt temasıyla ilgili olarak üç öğretmen; PO'lar arasında ve iç dış paydaşlarla sürekli bir iletişim halinde olunması gerektiğiyle ilgili bulguya ulaşılmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden çıkarılan birinci alt temada en çok değinilen konu; PO'ların yapı ve işleyişinin avantajlar, sağladığı yönündedir. Bu konuda katılımcılar: *“Yani şimdi şöyle ben şunu düşünüyorum. Ben başka okullarda da çalıştım. Müdürle eğer aran iyiyse öğretmenim performansı çok yükseliyor, bu bir gerçek yani. Bir öğretmenin tanıdığı müdür ile sevdiği müdür ile çalışması avantajdır (Ö9).”*, *“Evet bizde de öyle oldu. Avantajlarından bir tanesi o zaten. Okulun başı olan müdür kendi ekibini kuracağı için bence bu olumlu bir sinerji oluşturacak ve dolayısıyla başarı olumlu yönde gelişecek diye düşünüyorum. Nitekim biz bunu bu sene yakaladık (Ö3).”*, şeklindedir. Okul müdür yardımcısı ise okullarına yönetici ve öğretmen görevlendirilme aşamasında okul müdürünün talebi doğrultusunda yapılan öğretmen görevlendirmelerinin görev yaptığı okul için avantaj oluşturduğu yönündedir. Bu konuda müdür yardımcısı: *“Biz aslında o avantajı bu yıl yaşadık. Sonuç anlamında çok önemli bir avantaj yakalayacağız. Görevlendirmeyle çalışan öğretmenler çok başarılı ve verimli bir yıl geçirmeleriyle birlikte çok mutlu bir dönem geçirdiklerini söylediler, öyle bir değerlendirme yaptılar (Y4).”*, şeklindedir.

PO'ların yapı ve işleyişinin dezavantajlar barındırdığına dair bazı katılımcıların görüşleri ise: *“PO şu an yönetsel manada ciddi sıkıntılar yaşıyor. Çünkü mevcut atamanın dışında Bakanlık uhdesinde olduğu için hem öğretmen hem yönetici bazında ciddi sıkıntı ile karşı karşıyayız. Kadrolu öğretmen ataması yapılamayınca da görevlendirme ve ücretli öğretmen ile yürütülüyor (Y2).”*, *“Öğretmenlerin seçimi konusunun tamamen idareye bırakılmamasını bir yanlışlık olarak görüyorum ve okul bu konuda atamalarda da dışarıya kapalı olduğundan*

proje okulu olmasına rağmen öğretmen bulma sorunu yaşıyor bu da otomatik olarak öğrencilerimize okulun vereceği eğitim düzeyine olumsuz etkiliyor. Yani bu konuda okul idarelerine biraz daha geniş yetki verilmesi gerekir diye düşünüyorum (Ö14).”, “Proje okulu gereği gibi uygulanması gereken şeyler uygulanamıyor. Farklı çekinceler oluşuyor. Mesela; bir proje okulunda sınıfların periyodik olarak bu periyotlar aylık olabilir, üç aylık olabilir ama en geç dönemlik olabilir başarı durumuna göre sürekli sınıfların değişmesi gerekiyor. Yönetimin bu konu ile ilgili çekinceleri ifade ettiğinde uygulanmamış oluyor. Uygulanamayınca da bir dezavantaj oluşuyor (Ö10).”, şeklindedir.

PO’lar yönetim yapısının özerk olması gerektiğini belirten katılımcıların görüşleri şöyle olmuştur: *“Batıda olduğu gibi okulların yarı özerk hale getirilmesi gerekir bence. Yani, örnek olarak hizmet alımını idare yapmalı, okulun ihtiyaçlarını bizzat hızlı ve acil bir şekilde idare tamamlamalı, öğretmen alımını idare yaz tatillerinde yapabilmeli (Y1).”, “Bir kere bu okulların özerk bir yapıya kavuşturulması gerektiğini düşünüyorum. Daha Milli Eğitim'den bağımsız yani YÖK gibi düşünebiliriz. Üniversiteler gibi düşünebiliriz. Üniversiteler gibi bir yapıya kavuşturulması lazım. Mesela idareci atamalarında öğretmen atamalarında herhangi bir sıkıntı yaşamayacaklar. Gelir manasında, okulun yardımcı hizmetleri konusunda yani ne kadar fiziksel dezavantaj varsa bunların yok edilip ortaya konulduğu bir okul olması lazım. Belki bu okulların bir vakfının kurulması lazım. Bir vakıf aracılığıyla kendi varlıklarını devam ettiriyor olması, ekonomik manada bu kaygılarının giderilmiş olması ile bu okullarının ellerinin güçlendireceğini düşünüyorum. Böyle olduğu zamanda proje okulları önemli farklar katacağını inanıyorum. (Ö8).”*

Katılımcılardan biri okulların rutin işleyişinin dışında eğitimi geliştirmek amacıyla koordinatör bir öğretmen ve bir yönetici kadrosunun oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcının bu konudaki görüşü şöyledir: *“Proje okullarına koordinatör bir idarecinin atanması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim işleriyle bire bir ilgilenen yani klasik anlamda düşündüğümüz idarecinin dışında okulun proje koordinatörü şeklinde. Öğretmenin dışında bir de müdür yardımcısı olması gerektiğini düşünüyorum. Yani artı öyle bir kontenjanın sağlanması lazım. Çünkü idarecilerin genel anlamda ki işlerinin dışında bir fonksiyonu olmalı (Ö8).”*

Katılımcılar ikinci alt temada; PO'lara yapılacak görevlendirmelerde belli kriterlerin olması gerektiği hakkındaki görüşlerine bakıldığında: *“Yani öğretmenler belki özel sınavla seçilebilir. Projesi olan, belli bir konuda, alanında araştırmalar yapan, yeniliğe açık, kendini sürekli geliştiren, bu konuda geçmiş deneyimleri veya cv'si diyelim bunlarla ilişkili olan insanlar seçilmesi bu tip öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayacaktır, diye düşünmüyorum (Ö14).”*, *“Bu seçme işini tek (okul müdürü) başına yapması bence uygun değil. Yani kendi kafasına göre seçmesi uygun değil. Evet, farklı şey olmalı, sınav olmalı. Bence; ama sınav yanında ekstradan da bir şey olmalı. Yani mülakat gibi bir şey olmalı, yani yüksek lisans bence kesinlikle olmalı (Ö9).”*, *“Düzenli bir sınav sistemi olsaydı sınav sistemiyle almış olsaydı sadece proje okullar için olabilir, bir de fen liseleri için olabilir. İstekli öğretmenler sadece alan bilgisi olacak, bir de mülakat yapılacak gerekli görüldüğü takdirde. Belli başlı şartlar standartlar 3 yılı, 5 yılı, 10 yılı doldurmuş kişiler şeklinde de bu değerlendirilebilir (Ö13).”*, şeklindedir.

Katılımcıların görevlendirilmelerde okul müdürüne yetki verilmiş olması ilişkin ise: *“Yönetmelik konusunda öğretmenlerin okul idaresi tarafından seçilmesini beğeniyor, takdir ediyorum (Y1).”*, *“Bu öğrencilerimiz için çok büyük bir avantajdır. Çünkü nitelikli personel belirliyorsunuz (Ö6).”*, *“Okul idaresi için aslında avantajdır. Özellikle yönetim konusunda. Çünkü gelecek kişiyle sıkıntı yaşayabilir ama kendi seçtiği kişi ile kolay kolay sıkıntı yaşayacağını sanmıyorum. Çünkü az çok kendi düşünce yapısına uygun bazı insanları tercih edeceği için gelenlerle de sıkıntı yaşamayacak, daha rahat olacağını düşünüyorum (Ö11).”*, şeklinde olmuştur.

Katılımcıların üçüncü alt temaya ilişkin olarak, PO'larla ilgili mevzuatın bir an önce tamamlanması gerektiği ile ilgilidir. Bu konuda katılımcıların: *“Evet, hala çıkmadı, çıkmaması da eğitim-öğretimi etkiliyor (Y1).”*, *“Bu okulların yönetmeliklerinin hazırlanması lazım, bir an önce. Mesela bu en büyük bir problem, bence. Daha sonra proje okullarının elinin güçlendirilmesi, rahat hareket edebilmesi isteniyorsa bürokratik engellerle çok fazla uğraşmasının önüne geçilmesi lazım. Şu an mevcut haliyle ciddi problemler var. Mesela öğretmen atamalarında sıkıntı yaşıyor, rahat öğretmen bulamıyorsunuz, artı teşvik edici bir niteliğinin olması lazım (Ö8).”*, şeklinde görüşleri vardır.

Katılımcıların PO'lara görevlendirilecek okul yöneticileri ve öğretmenlerin geçici görevlendirmeleri yerine kadrolu olarak görevlendirilmelerin yapılması gerektiği yönündeki görüşleri şu şekilde olmuştur: *“Görevlendirme ile çalışmak her zaman sıkıntılıdır (Ö13).”*, *“Evet görevlendirme ile çalışıyorum. Henüz bizim kadromuz, olurumuz gelmedi. Bakanlıktan onu bekliyoruz, işin doğrusu. Bu açıdan bakacak olursak taşıma suyu ile değirmen dönmez misali bir an evvel kadroların oluşturulup gerek idareci gerek öğretmen bazında okulun kadrosunun güçlendirilerek eğitim hayatına devam etmesini önemli görüyorum. Yine görevlendirme onayımızın gelmesi bizim kafamızın biraz daha gelecek açısından net olmasını sağlayacak, daha rahat olacak. Sonuçta bizler buradaki birçok öğretmen farklı okuldan, kadromuz farklı okulda. Dolayısıyla maaşlarımız, ek derslerimiz ve özlük haklarımız gibi çalışmalar diğer okulda yapılıyor. Yani bu yeri geliyor rica minnet veya yeri geliyor işte okula gidiyorsunuz, işleriniz için (Ö3).”*

Dördüncü alt tema olan iletişim konusuyla ilgili olarak öğretmen görüşleri şöyledir: *“Bu proje okullarıyla çok yakında irtibata geçilmiş olması lazım. Hem öğrenci bazında hem öğretmen bazında ziyaretlerin yapılması gerekiyor. Bunun yanı sıra mümkün mertebede uygun olan okullarda; 1 hafta, 10 günlük öğrenci değişimi yapılması gerekiyor. Sivil toplum örgütleri ile özellikle üniversitelerle bizim şehrimizde dört tane üniversite var. Bunlarla devamlı bir iletişim olması bir organik bağın olması gerekiyor (Ö12).”*, *“Fark ettiğim somut ve beklediğim bir şey var. Mesela PO'larda düzenli toplantıların olması gerekiyor bu bizim klasik işte dönem sonu zümre toplantıları kurul toplantıları gibi değil de okul idaresinin öğretmenlerle branşlarla hatta öğretmenlerle tek tek sürekli normal özel bir sektör yönetiliyor gibi sürekli toplantı halinde olması gerekiyor (Ö10).”*, *“Ve zorunlu olmalı, yani öğrenciler de. Evet, aynen gitmeli, öğretmenler de gitmeli. Gerekirse başka okul mesela ben dediğim gibi gidip İzmir'deki bir okulda ne yapmalıyım çalışmalar yapmalıyım. Hatta ilk bakışta proje okulları için de olabilir. Mesela ben fizik öğretmeniyim. Fizik öğretmeni olarak kendimi güvendiğim bir konum var diyorum ki A, konusunu ben çok iyi anlatırım ve diyorum ki ey arkadaşlar gelin toplanın. Ben A, konusunu size anlatacağım. Öğretmenler arasında bir şekilde bilgi alışverişi bir birliktelik sağlanmalı. Seminerler yapılmalı (Ö12).”*

4.4. PO'lardaki Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin İnisiyatif Kullanabilme Olanaklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.'te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO'larda inisiyatif kullanabilme olanaklarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4.

PO'larda Eğitim Sürecinde İnisiyatif Kullanabilme Olanağına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO'larda Eğitim Sürecinde İnisiyatif Kullanabilme	
Kodlar	Katılımcılar	f
İnisiyatifin varlığı	14 (Y2,Y3,Y4,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12)	15
Farklılığın olmayışı	2 (Ö8,Ö14)	3
İnisiyatif yetersizliği	1(Y1)	1
Girişimde bulunmayış	1 (Ö9)	1

Tablo 4.4. incelendiğinde, katılımcıların değerlendirmelerinden dört koda ulaşılmıştır. Katılımcıların genelinin okullarında eğitim sürecinde inisiyatif kullanma olanaklarına sahip oldukları görülmüştür.

Katılımcıların okullarında akademik başarıyı artırmak için çalışma yaptıkları, teknolojiyi etkin ve yoğun kullandıkları ve ders materyallerini geliştirme çalışmaları yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak inisiyatif kullanım konusunda Fen Lisesinde görev yapan yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinden eğitim sürecinde inisiyatif kullanma konusunda okullarının proje okulu olmasından kaynaklanan bir katkının olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer proje okulu olan Kız AİHL.'sinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ise okullarının proje okulu olması ile eğitim sürecinde inisiyatif kullanabilme olanağı düzeyi hakkında daha önce görev yaptıkları okullara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İki öğretmenin değerlendirmelerinden ise PO yapısının inisiyatif kullanmaya bir katkısının olmadığına ilişkin bir bulguya da ulaşılmıştır. Bir öğretmenin ise eğitim sürecinde inisiyatif kullanımı ile ilgili herhangi bir girişimde bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların, PO uygulamasının eğitim sürecinde inisiyatif kullanmaya katkısı konusunda en çok vurguladıkları konu eğitim sürecinde inisiyatif kullanma olanağı olduğu yönündedir. İnisiyatif kullanabilme olanağı ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri şunlardır: *“Neler yapıyorum? Yani burada teknolojiyi daha iyi kullanabiliyorum. Bu konuda önüme engel çıkmıyor. Mesela kendi dersimde gruplandırmalar yapabiliyorum. Sınıf düzeni gibi (Ö10).”* ,*“Mesela okulda akademik başarıyı artırmaya yönelik bütün konu ve kazanımları kapsayan dergi yaptık. YGS ve LYS ye hazırlık çalışmalarına amacıyla. Proje okulu olsa da olmasa da bu çalışmayı yürütecektik. Bu proje okulu olmamız bunu tetikledi mi tetikledi, örnek teşkil eder mi eder (Y2).”*, *“Evet var. Okulda koridorlarda kendi branşım ile ilgili bazı materyaller koymayı düşünmüştüm. İdare de; tabii ki demişti. Siz gereken çalışmaları yapın, biz de yardım ederiz demişti. Yani bu noktada okulda bir öğretmen olarak bir şeyleri değiştirmek istediğimde bana kapılar açılıyor, bir şekilde. Bana yardım ediliyor, yani. Onu söyleyebilirim (Ö12).”*

Eğitim sürecinde inisiyatif kullanımının diğer okullara göre farklılık oluşmadığına ilişkin katılımcı görüşleri ise şöyledir: *“Yani çok farklı olmadığını düşünüyorum şu an için (Ö8).”*, *“Yani bu konuda da çok iyimser olmadığını düşünüyorum. Evet, yani okulda belirgin bir halanın ötesine geçilemediği kanaatindeyim; fakat bunun proje okulu olmasıyla ilgili olmadığını düşünüyorum (Ö14).”*

Eğitim sürecinde inisiyatif kullanımı olanağının yetersiz düzeyde olduğunu dile getiren okul müdürü bu konu hakkında şunları belirtmiştir: *“Biz dil eğitimi yaptığımız için bu konuda kısa değişiklikler yapılabilir. Belki yüzde beş vardır (Y1).”*

Eğitim sürecinde inisiyatif kullanma girişiminde bulunmadığını belirten katılımcı öğretmen: *“Yani şu ana kadar denemedim, yani böyle bir şey yapmayı. Ama olabileceğini düşünüyorum eğer mantıklı bir şeyse hani konuşulup anlaşılıp yapabileceğimi düşünüyorum. Evet, bu okullarda proje okulu olduğu için eğer ben proje yaparsam desteklenir (Ö11).”*, şeklinde görüş bildirmiştir.

4.5. PO’ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeline İlişkin Bulgular

Tablo 4.5.’te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO’ların yapı ve işleyişinin başarı potansiyeline ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4.5.

PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeline İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO'ların Yönetmel Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli	
Kodlar	Katılımcılar	f
Sürdürülebilirlik	16 (Y1,Y2,Y3,Y4,Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14)	21
Siyasi etki	2 (Ö6,Ö14)	2
Bilinmeşiş	1 (Ö3)	1

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerinden; üç koda ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu; PO'larda uygulanan okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilir bir model olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki öğretmenin görüşlerinden ise PO'ların yönetim yapı ve işleyişinin uygulanabilir olduğu ancak bazı siyasi kaygılardan dolayı endişeleri olduğu görülmüştür. Bu iki katılımcının değerlendirmelerinden; PO okul yönetim modeline Türkiye'deki politika yapılarının müdahale olasılığı olduğu için modelin sürdürülebilirliğini problemliler olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir öğretmenin ise bu ana tema ile ilgili olarak bir değerlendirmesinin henüz oluşmadığı görülmüştür.

Katılımcıların PO'larda uygulanan okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilir olduğuna ilişkin görüşleri şöyledir: *“Evet var. Yani, bu okullar başta da söylediğim gibi güzel düşünülerek ortaya atılmış bir düşüncenin sonucu. Eğer müfredatı ve yönetmeliği hazırlanırsa güzel bir şekilde takibi yapılırsa netice alınır (Y1).”*, *“Yani tabii ki öğretmenlerin seçilmesi idare ile uyumlu bir şekilde iş birliği içerisinde okul kültürünün oluşturulması ve eğitim programlarının o şekilde düzenlenmesi birçok şeye iyi bir model oluşturabilir, tabii öyle bir potansiyel olduğuna inanıyorum (Y4).”*, *“Evet. Aslında müdür atamalarında bu biraz sağlandı. Evet, ben öyle olduğumu düşünüyorum. Yöneticiler hesabını verebilecek durumda olacaklar. Yaptıkları işte başarılı ve başarısız olma sorumluluğu yöneticide olacak (Ö8).”*

İki katılımcının PO'lardaki okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilirliği sürecinin problemliler olduğuna dair değerlendirmeleri şöyle olmuştur: *“Aslında tek kelimeyle şunu özetleyebilirim; ama burası Türkiye olmasaydı*

gönül rahatlığıyla yüzde yüz mükemmel derdim. Ama burası Türkiye olacağı için ahbab çavuş ilişkisinden çekiniyoruz yani (Ö6).”, “Potansiyeli olduğunu düşünüyorum ama çok da umutlu olmadığını belirtmek istiyorum, yani ülkemizde maalesef eğitime, eğitime bakış açısından kaynaklandığını düşünüyorum. Yani siyaset üstü, partiler üstü olarak ele alınırsa ve objektif kriterlerle seçimler yapılırsa düzenlemeler yapılırsa ilişkiler bu objektif kriterlerle belirlenirse ülkemizin geleceğine önemli katkılar katacağını düşünüyorum; ama şartlarımızın şahsen bunlar olduğunu düşünüyorum (Ö14).”

PO’larda uygulanan okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilirliği konusu ile ilgili olarak uygulama sonuçlarının görülmesi sonucunda bir değerlendirmede bulunabileceğini belirtmiş ve bu konudaki değerlendirmesi şöyledir: *“Ben çok net cevap veremeyeceğim çünkü idareci atandıktan sonra buna bakmamız lazım. Sonuçta bu sene biz tabi çalıştık. Okulun bir müdürü vardı idarecileri vardı. Gelecek yıllarda yani bu önümüzdeki günlerde yeni bir müdür atanacak. Kendi ekibini kurar mı bilmiyorum. Bence o müdürün çalışmasına bakmamız lazım.Yani bir sene üzerinden geçmesi lazım ki bu soruya net bir cevap verebilelim (Ö3).”*

4.6. PO’ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6’da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, PO’ların kendilerine özgü bir okul kültürü oluşturabilmelerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.6.

PO’ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	PO’ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmeleri	
Kodlar	Katılımcılar	f
Özgün kültür oluşumu	17 (Y1,Y2,Y3, Y4,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13)	17

Tablo 4.6 (devam/1)

Kaygı	1 (Ö14)	1
-------	---------	---

Tablo 4.6 incelendiğinde, katılımcıların değerlendirmelerinden iki koda ulaşılmıştır. Katılımcılar; PO'larda süreç içerisinde kendilerine özgü bir okul kültürü oluşacağı algısının olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden birinin değerlendirmelerinden; siyasi kaygılar nedeniyle PO'larda özgün bir okul kültürünün oluşumunun sorunlu olacağına ait bulgusu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden; PO'larda akademik başarı odaklı bir okul kültürü oluşacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun gerekçesi olarak ise PO'ları tercih eden öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyi yüksek öğrenciler tarafından tercih edildiği ve edileceği yönünde katılımcılarda bir algının olduğu bulgusudur. Öğretmen görüşlerinden; bu okullarda, iletişim odaklı ve öğrenci başarısını merkeze alan bir okul kültürü gelişmeye başladığı yönünde bulguya ulaşılmıştır.

Katılımcıların PO'larda belli bir süre sonra özgün bir okul kültürü oluşacağına dair görüşleri şöyledir: *“Neden olmasın, yani bu özel kolejlerde böyle bir kültür oluşuyor ki bu tür durumda yani öğretmenin kendi isteğiyle gelip belli kriterlerle gelip iyi bir ortamda çalışması, mutlu olması, verimli olması, katkıda bulunması sonucunda bu kültür ister istemez oluşacaktır (Y4).”*, *“Onu zaman gösterecek. Üç beş sene sonu o kültürü daha iyi yaşayacağımızı düşünüyorum (Ö3).”*, *“Şimdi şöyle söyleyeyim buraya gelen öğretmenlerle daha sıcak bir diyalog içerisine girdik. Farklı kültürler de gelişti. Mesela öğretmenler odasına şöyle diyeyim öğretmenler odasına sık sık bu kadar çok öğretmen bir araya gelmezdi. Biraz daha enerji yükseldi. Muhabbet, sohbet öğretmenler arasında nasıl diyeyim anlaşma, iletişim arttı. Aslında o yönde farklı bir kültür oluştu diyebiliriz. Kesinlikle müthiş bir uyum var, iletişim var ve bu pozitif duygu tüm okula yansıyor (Ö1).”*, *“Yani dediğim gibi içeriği çok ciddi desteklenirse gerek teknolojik bağlamda gerek fiziki donanım bağlamında ciddi desteklenirse ben çok farklı bir kültüre sahip olabileceğini, diğer okullara emsal teşkil edebileceğini belki, Türkiye'nin genel bütün okullarına uygulanabilecek bir model teşkil edebileceğini düşünüyorum (Ö4).”*

PO'larda özgün bir okul kültürünün oluşumu konusunda kaygısı olan katılımcının görüşü şöyledir: *“Kurum açısından değil ülkenin genel yapısı açısından şahsen bu konuda iyimser olduğumu düşünemem, söyleyemem. Çünkü eğitim*

ülkemizde her zaman olay siyasi açıdan değerlendirilmiştir. Partiler üstü düşünülmemiştir, adam kayırmacılık yapılmıştır. Anlayış farklılıklarından dolayı tüm iktidarlar diğer iktidarların veyahut diğer düşüncelere sahip anlayışları kötü ve yanlış görüp ortadan kaldırmaktadır (Ö14).”

4.7. PO'larda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7’de PO'larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.7.

PO'larda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	PO'ların Mesleki Doyum Düzeyine Katkısı	
Kodlar	Katılımcılar	f
Etkisiz	10 (Y2,Y3,Y4,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö14,Ö6)	10
Artış	8 (Y1,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13)	8

Tablo 4.7. incelendiğinde, katılımcıların mesleki doyum düzeyleri ile ilgili verdikleri yanıtlardan iki koda ulaşılmıştır. On katılımcının değerlendirmelerinden PO'lar uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artırımı sağlamadığı bulgusu görülmüştür. Sekiz katılımcının görüşlerinden ise PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artırımı olduğu bulgusu tespit edilmiştir.

PO uygulamasının bazı katılımcıların mesleki doyum düzeylerinde bir artırımı oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu katılımcı grubu fen lisesinde görev yapan idareci ve öğretmenlerdir. Bu durum fen lisesi özelinde değerlendirilmesi gereken bir bulgudur. Fen lisesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu mesleki doyum düzeylerini Fen Lisesi okulunda görev yaptıklarından dolayı yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur.

PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerine bir katkı oluşturmadığı yönünde katılımcı görüşleri şöyledir: “Çok üst düzeyde, çok mutluyum. Kariyerimin en güzel ve en duyuma ulaştım noktasında bulunduğumu düşünüyorum. Proje okulun bu konuda bana bir etkisi olmadı, artışı olmadı, bir etkisi olmadı (Y2).”, “Yani proje okulu için bir şey söyleyemiyorum herhangi bir fark oluşmadı, diyebilirim (Ö6).”,

“Proje okulu olarak, ben bir fark görmediğim için bir yüzdelik vermeyi düşünmüyorum (Ö14).”

PO uygulamasının mesleki doyum düzeylerinde bir artış sağladığını değerlendiren katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir: *“Yirmi birinci yılımı çalışıyorum. Bu, yirmi bir yılın çoğunluğunu bu okula benzer okullarda geçirdim. Hemen hemen birbiri ile aynı; ancak burada güzel bir hava hissettim (Y1).”, “Ben bu okulda çalışmaktan kendi alanım adına memnunum, mutluyum. Şu an yüzde doksan diyebilirim (Ö7).”, “Mesleki doyum olarak yine karşılaştırma yapıyorum yani. Bundan önceki çalıştığım okulla karşılaştırma yapıyorum. Buradaki mesleki duyumum daha yüksek düzeyde. Hocam yüzde 70’lerde mesleki doyum yani anlatırken zevk alarak anlatıyorum. Çocuklara bir şeyler verebilmenin huzurunu yaşıyorum. Mutluluğunu yaşıyorum ben. Ama diğer okulumda bu huzuru yaşamıyordum (Ö12).”*

4.8. PO’larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8’de PO’larda görevli okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.8.

Katılımcıların PO’larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Mesleki Yeterlilik Algısı	
Kodlar	Katılımcılar	f
Yeterliliğin varlığı	13 (Y2, Y3, Y4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13)	13
Yeterliliğin bilinmeyişi	5 (Y1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14)	7

Tablo 4.8. incelendiğinde; PO’larda görevlendirilen yönetici ve öğretmenlerin meslekî yeterlikleri konusunda katılımcılarca nasıl algılandığı ile ilgili olarak iki koda ulaşılmıştır. PO’larda görevlendirilen yönetici ve öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan yönetici ve öğretmenlerin görevlendirildiği algısının olduğunu bulgusu ile bu okullarda görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili bazı katılımcılarda bir öngörünün olmadığına ilişkin bulgu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerinden PO’larda görev yapan yönetici ve

öğretmenler hakkında dışarıdan bakıldığında mesleki yeterlilik konusunda olumlu görüşler olduğu gibi herhangi bir öngörünün oluşmadığına dair bir algının olduğu da görülmüştür. Müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin genel görüşleri değerlendirildiğinde PO'lara görevlendirilen öğretmenlerin kendi branşında yeterli olarak görüldüğü için PO'lara görevlendirilmiş olduğuna dair bir algının olduğunu bulgusu ile bu algıya katılımcıların da teyit ettikleri yönünde bulguya erişilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden ikisi öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkında ellerinde bir kriter olmadığı için PO'larda görevli yöneticiler ve öğretilmemelerin mesleki yeterlilikleri hakkında olumlu veya olumsuz bir değerlendirme yapmadıkları bulgusu tespit edilmiştir. Öğretmen katılımcıların genel görüşlerinden ise PO'larda görev yapan mevcut öğretmenlere ve görevlendirilen öğretmenlere dışarıdan bakıldığında mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli olarak kabul görüldüğü ve bu algıya katılımcıların da katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir: *“Şöyle proje okulunun şu an görevlendirmeye çalışan ama seçilmiş öğretmenlerle çalıştığımızı düşünürsek o anlamda olumlu algı değişikliği oluyor. Sonuçta seçilmiş öğretmenlerin çalıştığı bir okul. En üst düzeyde olduğu düşünülüyor (Y4).”*, *“Dışarıdaki arkadaşlarımız burayı bir fen listesi sanıyor. Fen Lisesi ayarında bir yermiş gibi sanıyor (Ö13).”*, *“Evet. Yeterli görülür. Öğrenciler, öğretmenleri yeterli görüyor, benimsenmiş görüyorum, kendi branşlarında mesleki yeterliliği yeterli olduğu tescil edilmiş. Bizim okula gelmişler şu an gerçekten dışarıda görüyorum arkadaşların farkları var, diğer okullardan Ö11).”*

PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeteri kadar bilinmediğine ilişkin katılımcıların görüşleri ise şöyledir: *“Yani mesleki yeterlikleri kişisel olarak iyi ya da kötü dememiz mümkün değil. Çünkü elimizde bir kriter yok (Ö14).”*, *“Aslında çok fazla bilindik bir şey değil. Bilinmiyor, yani o yüzden proje okuluna dışarıdan bakış açısı nedir? Yani yeterli midir, yetersiz mi o çok konuşulmadı yani (Ö9).”*, *“Bilinmiyor, bilinmiyor yani duyulmuyor. Genel şöyle bir algının olduğunu düşünüyorum. Bu proje okullarında çok öğretmen var. Bunların öğretmenleri özel seçiliyor. Bu özel seçilen öğretmenler biraz daha böyle diğer okullardan farklılar. Yani bu çok algılanmıyor çok bilinmiyor. Yani yeteri kadar duyulmuyor, bilinmiyor (Ö9).”*

4.9. PO'lardaki Proje Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9.'da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin projelere ve etkinliklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4.9.

PO'lardaki Projelere ve Etkinliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ana tema	Proje ve Etkinlik Uygulamaları	f
Kodlar	Katılımcılar	
Proje ve etkinlik girişimleri	18 (Y1,Y2,Y3;Y4,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14)	20
Finansman sorunu	1 (Y3)	1

Tablo 4.9. incelendiğinde katılımcıların görüşlerinden; iki koda ulaşılmıştır. Katılımcıların tümü PO'ların oluşturulma hedefleri göz önüne alındığında bu okullarda proje ve etkinlik çalışmalarının zorunluluk olarak görüldüğü bulgusu ve proje ve etkinlik faaliyetlerinin artırılarak devam etmesi gerektiği bulgusu elde edilmiştir. Projelerin ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerde; yeni bakış açıları sağladığı, girişimciliği, motivasyonu artırdığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma olanağı sağladığı, öğrenci ve öğretmenlerde hoşgörüyü artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinden başka ülkelerdeki eğitim kurumları ile kendi okullarının projeler geliştirdikleri ve bu projelerin devam ettirileceği bulgusu tespit edilmiştir.

Diğer katılımcıların değinmediği ama yöneticilerden bir katılımcının görüşlerinden; proje etkinliklerinin sürdürülmesinde finansal sorun yaşadıkları yönünde bir bulgu da elde edilmiştir.

Katılımcıların proje ve etkinlik çalışmalarına ilişkin görüşleri şöyledir: *“Edecek. Artarak devam edecek. Niçin devam etmesi gerekiyor? Çünkü dünya insanı yetiştirmek zorundayız. Ülkemizin geleceği için, değişim çok hızlı, çok dilli, çok kültürlü dünyaya doğru gidiyor ve bizim ülkemiz insanların da bu çağın gerektirdiği donanımına sahip olabilmeleri için diğer ülkelerle ve diğer ülkelerdeki ortak yürütülen projeler içerisinde yer alması gerektiğine mutlaka inanıyorum. Öğrencilere; özgüven, dil, yeterlilik ve öğretmenlere de özgüven, dil, yeterlik ve*

kendini gerçekleştirme konusunda da motivasyon kazandırır (Y2).”, “Bence olmalı. Bu tartışılmamalı bile. Yani mesela muadil müfredatı uygulayan dış ülkelerde olsun hatta ilerde bile olabilir bu okullarda iletişim ve etkileşim olmalı ve bence mevcut yetersiz görülmeli. Mevcut karşılıklı öğrenci mübadelesi takviyesiyle bu daha da pekiştirilmeli. Zaten proje okulunun gereği de bu olsa gerek (Ö10).”, “Bir proje okulundan beklenen şeylerden birisidir bu. Kendini hem okulda hem dünyada farklı bir hale getirmek zorunda. Küreselleşen dünya şartlarında eğer gündemi takip etmiyorsanız, hayattın içinde yer almıyorsanız, bir süre sonra kaybolmaya mahkûmsunuz. Proje okullarında bir zihniyet gelişimi, bir kültürel değişim ortaya koymak, kaliteli nesiller yetiştirmek hedefleniyorsa, dolayısıyla küresel dünyanın içerisinde etkileşimli olmalı. Öğrencilerimiz Ürdün'e gidiyor bu bir artı (Ö8).”

Katılımcılardan müdür başyardımcısı proje çalışmalarında ve projenin sürdürülmesinde finansal sorununa vurgu yapmış ve konu hakkında şunları belirtmiştir: *“Bazılarını hibelerle yaptık bazılarını da okulun ve okul-aile birliğinin kendi girişimleri doğrultusunda Milli Eğitim'in desteğini sağlayamıyoruz zaten, bu gerçek ama bir bütçe ayrılmalı (Y3).”*

4.10. Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki TEOG Sınavlarındaki Tabanlarına İlişkin Bulgu

Tablo 4.10'da, 2013-2014 (PO uygulamasının başlamadığı eğitim-öğretim yılı), 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılına ait Kız AİHL.'sinin ve Fen Lisesi'nin TEOG Sınav puanına göre oluşan taban puanlar verilmiştir.

Tablo 4.10. Kız AİHL.'nin ve Fen Lisesi'nin 2013-2018 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki TEOG Sınavları Sonucu Oluşan Taban Puanlar

Kız AİHL	2013-2014	2014 -2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Yabancı Dil Arapça	Sınavsız Giriş	253,778	236,807	306,179	432,366
Fen Lisesi	2013-2014	2014 -2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Yabancı Dil İngilizce	401,162	477,197	483,666	485,607	491,771

Tablo 4.10'da incelendiğinde, bu iki okulun TEOG Sınavları sonucu oluşan taban puanlara bakıldığında, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle (PO

uygulamasının başladığı eğitim-öğretim yılı) bu iki okulun, proje okuluna dönüştürülmeden önceki (2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı) eğitim-öğretim yılına göre öğrencilerin bu iki okulu tercih etme oranlarında yıllar itibariyle dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumun PO yapı ve işleyişinin sonucu öğrencilerde oluşturduğu olumlu algının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde; proje okulunda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin PO yapı ve işleyişine yönelik nitel bulgular kısaca özetlenmiş ve alan yazındaki benzer çalışmalarla kıyaslamalar yapılarak tartışılmıştır.

5.1. PO'ların Mevcut Durumu

Katılımcıların genel görüşlerine bakıldığında; PO'ları kapsamına alınan okullarda geçiş süreci ile ilgili herhangi bir hazırlığın yapılmadığı, PO uygulamasının ilk aşamalarında PO'lar kavramından ve uygulamasından ne kastedildiğinin katılımcılarca bilinmediği ve bu uygulama ile ilgili olarak okul yöneticilerine ve öğretmenlere herhangi bir şekilde bir bilgilendirmenin yapılmadığı saptanmıştır. Bahsedilen eksikliklere rağmen, PO'lara farklı bir misyonun (akademik başarıyı artırıcı bir okul modeli) verildiği algısı katılımcılarda olduğundan PO uygulamasını olumlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların görev yaptıkları okullarının, PO kapsamına alınma süreciyle ilgili en fazla vurguladıkları konu; hazırlık sürecindeki eksikliklerdir. Bu eksikliklerden biri; fiziki altyapı ile ilgili olan kısımdır. PO uygulaması sürecinde yaşanan bu eksikliklerin daha önce Müfretad Laboratuar Okulları (MLO) uygulamasında da yaşandığı görülmektedir. MEB tarafından 1994-1995 Eğitim-Öğretim yılında uygulanan MLO uygulaması kapsamında uygulamanın yapıldığı okullarda da fiziki imkânların yetersiz olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2006). Dünya Bankası için hazırlanan bir araştırmada; okul yönetim süreçlerinde OMY'ye gidiş aşamalarında izlenecek en iyi yöntem ön hazırlık aşamasının sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olmasıdır (Fullan ve Watson, 1999, s.2). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri adlı çalıştayda ortaöğretim

okullarında on iki alanla ilgili sorun tespit edilmiş; altyapı ve donanım yetersizliği dört sorun ile öne çıkmıştır (Gözütok, 2004, s.48). 2006-2007 öğretim yılında yapılmış bir araştırmada benzer bulguya ulaşılmıştır. İlköğretim okullarında, katılımcıların belirledikleri sorunlu alanların ilk sırasında okulların fiziki yetersizlikleri saptanmıştır (Ekinci, 2010, ss. 739-740). Benzer bir bulgu; 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında yapılan bir araştırmada katılımcıların 33 sorun alanı sıralamasında 6. sırada okullardaki fiziki yetersizlik konusu yer almıştır (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014, s.181). Başka bir araştırmada öğretmenler; okulların fiziki durumlarının yetersizliğini (%37,77) sıralamada ikinci sorun olarak görmüşlerdir (Can, 2010, s.80). Okullarda fiziki durumla ilgili sorunların daha önceki yıllarda da olduğu ve devam ettiği bulgusu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırmada; PO uygulamasındaki okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin maddi olarak desteklenmesi gerektiği yönünde bulguya ulaşılmıştır. Çevik (2011)'in MLO'larda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler için benzer bir öneri sunmuştur. Çevik; MLO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlere ek ders ücreti vd. bazı imkânların sağlanmasını önermiştir. Bu öneri ile bu araştırmada elde edilen bulgu örtüşmektedir.

PO'ların mevcut durum temasında katılımcıların hazırlık süreci ile ilgili vurguladıkları ikinci konu; PO uygulamasının sürdüğü okullarda okul yöneticilerine ve öğretmenlerine PO uygulaması ile ilgili herhangi bir bilgilendirmenin yapılmamış olduğudur. PO uygulamasındaki bu eksiklik daha önce benzer bir uygulamanın yapıldığı MLO'ları uygulanmasında da var olduğu görülmüştür. MEB tarafından 1994-1995 Eğitim-Öğretim yılında uygulanan MLO projesi ile ilgili yapılan bir araştırmada da bu projenin uygulandığı okullardaki yöneticiler ve öğretmenler; MLO konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri belirlenmiştir (Şahin, 2006). Okullarda eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacıyla yapılacak yeniliklerin benimsenmesi için öğretmenlerin yeniliklerle ilgili bilgilendirilmesi gerektiği (ORE, 2010, ss.1-8) bulgusu ile ve diğer çalışmaların bulguları bu araştırma kapsamında bulunan bulgu ile örtüşmektedir.

PO'ların mevcut durumları temasıyla ilgili olarak katılımcıların çoğunluğunun bu uygulamayı olumlu olarak değerlendirdikleri bulgusu ile Erdinç

(2006)'in yaptığı araştırmada, MLO uygulamasının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin MLO uygulamasının yapılmadığı okullarda çalışan öğretmenlere göre algıları daha olumlu olduğu bulgusu ile bu araştırmadaki bulgu uyusmaktadır.

5.2. PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturması

Uygulanan yenilik girişimlerin tek bir amacı vardır; eski duruma göre çıktılarda olumlu anlamda bir farklılığın ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. PO uygulamasının yeni olması ve belirtilen eksikliklerine rağmen PO'ların mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına dair sonuçlar bulunmuştur. PO uygulamasının okul yönetim modeli, OMY' nin unsurlarından olan okula personel seçme, unsurunu barındırmaktadır. PO uygulamalarındaki esas hedef öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlamaktır. Arterbury ve Hord (1990-1991)'un belirttiklerine göre; OMY' nin öğretimin çıktıları üzerinde etkisinin henüz tam olarak kanıtlanmadığını, ancak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yeni fırsatlar sağladığı ve öğrencilerin başarısı için yüksek bir potansiyeli barındıran stratejilerin bulunup uygulanması için OMY' nin imkânlar sunduğu yönündedir. 1990 yılında PO uygulamasına benzeyen bir okul geliştirme projesi olan MLO uygulamasının uygulandığı okullar ile MLO uygulamasının olmadığı okulların akademik başarı yönünde MLO uygulamasının yapılan okullar lehine geliştiği saptanmıştır (Kılıç, 1998, s.36). Avustralya Hükümeti için yapılan bir araştırmada ise OMY' nin uygulandığı okulların müdürleri ile yapılan bir çalışmada; okul müdürlerinin yarısından fazlası OMY' nin öğrenmeyi geliştirmede “orta” veya “yüksek” düzeyde bir etkisinin olduğu yönünde değerlendirmeleri olmuştur (Hugh Watson Consulting, 2004, s.6). Caldwell (2005) “School-based management” adlı kitapçığında; OMY uygulamaların son on yıl içinde en popüler uygulama haline geldiği belirtilmiştir. Cadwell, İngiltere’de on yıldan uzun bir süredir okul yönetimlerinde OMY' nin uygulandığını, dönüşümlerin tamamlanmasıyla birlikte tüm konularda iyileşmelerin olduğunu, OMY' nin uygulandığı okulların diğer okullara göre üç kat daha fazla geliştiği ve sonuç olarak OMY' nin okullardan bekleneni sağlayacak “gümüş” bir anahtar olarak değerlendirmektedir. Taşar (2009)'ın araştırmasında; MEB'in devasa bir yapıya dönüştüğü ve böyle bir yapıyla eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi mümkün olmadığı yönündeki değerlendirmesi bulunmaktadır. Taşar (2009)'ın, eğitim yönetiminde yerleşme uygulamalarının başlatılması ile birlikte eğitim hizmeti kalitesinin artacağına dair değerlendirmesi bulunmaktadır. Bu

araştırmaların bulguları ile PO'lar uygulamasının eğitim sisteminde olumlu anlamda bir fark oluşturacağına ilişkin araştırma bulgusu uyusmaktadır.

Bakioğlu ve Kaya (2015, ss.125-142)'nin çalışmalarında; eğitim sisteminde okullara yetki devri uygulamasını başarıyla uygulayan ülkelerin olduğu gibi yetki devri uygulanmasında başarısız olan ülkelerin de olduğu görülmüştür. Baki ve Kaya; yerleşmenin okullar üzerinde etkisin hemen görülmesinin mümkün olmadığı, önemli olan husus bu uygulamanın politika belirleyicileri tarafından ne şekilde algılandığı ve nasıl uygulanacağına belirleyici olacağı yönünde değerlendirmeleri olmuştur. PO uygulamasının yeni olması ve politika yapıcılarının bu okullarla ilgili nasıl bir bakış açısı geliştirilecekleri henüz bilinmemektedir. Bazı katılımcıların PO'ların yönetim yapısının şu an itibari ile okullarında sürdürülen eğitim sürecinde bir farklılık oluşturmadığı ancak ileriki süreçlerde farklılığın olabileceği yönünde değerlendirme bulguları ile Baki ve Kaya (2015, ss.125-142)'nin araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Nijerya'da OMY uygulamasının siyasallaştırılması sonucunda eğitim kalitesinde ve finansman boyutunda sorunlara neden olduğu, özellikle eğitimin paralı hale getirilmesi sonucu eğitimde fırsat eşitsizliği yarattığı görülmüştür (Zajda, 2006, s.71). PO uygulaması ile ilgili siyasi kaygıları iki katılımcı dile getirmiştir. Diğer katılımcıların PO'lar uygulaması konusundaki değerlendirmelerinden siyasi bir kaygının varlığı tespit edilmemiştir. Bu nedenle Zajda (2006, s.71)'nin araştırmasında belirttiği; Nijerya'daki OMY' nin uygulandığı okullarda yaşanan problemler, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

TEOG Sınavları sonucu bu iki proje okuluna öğrenci yerleşme taban puanları verisine bakıldığında; PO'lar uygulamasının başladığı 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren bu okulların taban puanlarında artışlar görülmektedir. Bu puan artışlarının sonuçları değerlendirildiğinde ise bu okullara öğrenci talebinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu katılımcıların, PO'ların eğitim sisteminde bir farklılık oluşturacağı bulgusunu desteklemektedir.

5.3. PO'ların Yapı ve İşleyişi

PO uygulaması okul yönetiminde avantajlar sağladığı ve PO'ların özerk bir yapıya sahip olmaları gerektiği şeklinde bulgular tespit edilmiştir. Eğitim sistemimizle ilgili problemlerin merkezîyetçi bir yönetim anlayışı ile çözülmesinin

mümkün görünmediği, MEB merkez teşkilatının bizzat kendisinin problem üreten bir yapıya dönüştüğü ve bu yönetin anlayışının sürdürülebilir olmadığı görülmektedir. Bakanlığın eğitim yönetimi sisteminde taşra yönetimlerine, sorunlarını çözmek için yetki devretmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2003, s.314). Şişman ve Turan (2003)'ın belirttikleri bu bulgu ile PO'larda okul yönetim modelinin avantajlı olduğu yönündeki araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Karadağ (2010, s.72)'in 20 ilköğretim okul müdürüyle yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin mevcut yönetim sisteminin fonksiyonel olup olmadığı sorusuna verdikleri cevaplardan 23 atıf *hayır*, 3 atıf ise *evet* olarak bulunmuştur. Ayrıca mevcut yönetim sisteminin sorunlara çözüm olabilme kapasitesi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar ise 18 atıf hayır ve 2 atıf *evet* şeklinde olmuştur. Oysa bu araştırmanın bulgularında PO'lardaki yönetim modeline yönelik 27 atıftan 1'i olumsuz, 26 atıf ise olumlu olmuştur. Karadağ (2010)'ın çalışmasının bulguları ile bu araştırmanın bulguları uyuşmamaktadır. Karadağ (2010)'ın çalışmasındaki bu bulgu, PO'lardaki okul yönetim sisteminin lehine bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü PO uygulaması ile yeni bir okul yönetim modelinin oluştuğu ve bu modelin katılımcılarca avantajlı olarak görüldüğüne dair bulgu bulunmaktadır.

Okul müdürleriyle yapılan bir araştırmada okul müdürleri yetkilerinin artırılması ve okul yönetim sisteminde değişiklik yapılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır (Karadağ, 2010, s.66). Yerelleşmenin, Türk eğitim sistemi sorunlarına çözüm olabilecek yöntemlerden birinin olabileceği konusunda on üç katılımcıdan, on biri okulların donanım ihtiyaçlarının ve personel alımı gibi eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere devredilebileceğini belirtmiştir (Öz, 2013, s.89). Özgen (2011)'in OECD'nin 2006 yılının PISA ve TIMSS sonuçlarının verilerine dayanarak yapmış olduğu çalışmada; eğitimde yerelleşme düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir sonucun olduğu yönündedir. Fındık ve Kavak (2017)'in 2012 PISA sonuçlarına dayanarak Kore, Meksika ve Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerisi bulgularında okul yöneticilerinin liderlik algıları ve okul özerkliğinin öğrencilerin okuma becerileri başarıları üzerinde anlamlı bir bağın olduğu, özerkliğin uygulandığı bu iki ülkedeki öğrencilerin okuma becerisi başarı oranının Türkiye'deki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fındık ve Kavak (2017)'in yaptıkları öneriler arasında; özellikle işe alınacak öğretmenlerin seçilmesi, ders kitaplarının seçimi ve öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesi konularında

okullara özerklik verilmesi istenmiştir.

Araştırmaların genel bulgularına bakıldığında bu araştırmadaki; PO okul yönetim modelinin avantajlar sağladığı ve PO'lara özerklik verilmesi gerektiği yönündeki bulguları destekledikleri görülmüştür.

Bazı araştırmaların bulgularında ise; okul müdürünce öğretmenlerin seçilmesi katılımcılar tarafından onaylanmadığı yönündedir (Tatık, 2013, s.126; Geçit 2008, s.64). Başka bir çalışmada da okul yöneticileri OMY' nin okulların yönetimi boyutunda politika belirleyici olarak Bakanlık merkez teşkilatının olması gerektiği yönünde en yüksek (%42,7) bulgu olarak tespit edilmiştir (Karataş vd. 2016, s.89). Bu araştırmaların bulgularıyla PO'larda yönetsel yapı ve işleyişinde bazı dezavantajlar olduğu ve görevlendirmelerde kriterlerin belirlenmesi yönündeki bulguyu destekler niteliktedir.

PO uygulaması ile ilgili mevzuat tam olarak oluşturulmadan 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında bazı ortaöğretim okullarının proje okuluna dönüştürüldüğü, yönetmeliğinin ise iki yıl sonra (2016 Yılı'nın Eylül ayında) çıkarılmıştır. Bu araştırmada; PO'ların mevzuatının tam olarak oluşturulmaması nedeni ile PO uygulaması ve öğretmen istihdamı konularında belirsizliklerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Odabaşı vd., (2016)'in Türk eğitim sisteminde yerleşme uygulamaları; yerel teşkilatların yasal yetkileri belirlenmeden yapıldığında eğitim alanında yerleşme uygulamasının olumlu katkılar getirmesi bir yana olumsuz sonuçlar doğuracağı bulgusu bu araştırmadaki bulguyu desteklemektedir. PO uygulaması sürecinde katılımcıların; geçici görevlendirme yerine kadrolu olarak PO'lara atama yapılması yönünde elde edilen bulgu ile Şahin (2011, ss.1167-1184)'in öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada elde ettiği; öğretmen adaylarının sözleşmeli atamaya (%80,54) karşı çıktığı bulgusu ve Soydan (2012, ss.1-23)'in yaptığı benzer bir araştırmada; öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edildiklerinde verdikleri eğitimin hizmet kalitesinin artırmayacağı (%79,71) bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada PO'lar arası ve okul içi iletişim kanallarının kurulması gerektiği bulgusu elde edilmiştir. PO'ları diğer ortaöğretim okullarından ayıran farklılıklardan biri de okul yönetimine "rehberlik" edecek Proje Danışma Kurulunun (okul yöneticileri, okul mezunlarından iki üye, iki öğretim elemanı, okul aile birliği başkanı, okul öğrenci temsilcisi, iki öğretmen, ...) varlığıdır. Balıdede (2012) 'in

belirttiğine göre İrlanda okul yönetim sisteminde Okul Yönetim Kurulu bulunmakta ve bu kurulda; okul müdürü, öğretmen, veli temsilcisi ve eğitimle ilgili STK'lar bulunmaktadır. Güney (2011, s.215) örgütsel iletişimi; örgütün verimli ve etkin olarak yönetilmesinde ve istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayan bir araç olarak gerektiğini belirtir. Güney (2011, s.215) bu amaçla örgüt unsurları arasında ve örgütün paydaşları arasında devamlı bir bilgi ve fikir alışverişi kanalının bulunmasını gerektiğini belirtmiştir. Tutar ve Yılmaz (2013, s.215) örgütlerin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için; birinci derecede öneme sahip yönetim fonksiyonları ile iletişim gibi ikinci derecede bulunan fonksiyonları kullanması ile gerçekleştirilebilir. İletişim tüm yönetim fonksiyonun zorunlu bir unsurudur. Bu değerlendirmeler ile bu araştırmada PO uygulamasının verimli ve etkin olarak sürdürülmesinde paydaşlarla iletişim kurulması gerektiği ile ilgili bulgu örtüşmektedir.

5.4. PO'lardaki Yönetici ve Öğretmenlerin İnisiyatif Kullanımı

PO'larda katılımcıların; eğitim-öğretim sürecinde değişim/küçük çaplı bir reform/iyileştirme yapabilme olanaklarıyla ilgili olarak inisiyatif kullanım imkânlarının yeterli düzeyde olduğu yönünde bulgu tespit edilmiştir. Lin (2014, ss.52-53) OMY sisteminde öğretmenlerin kararlara katılım gösterdiklerinde okula bağlılıkları güçlendiğine yönelik araştırma bulgularının mevcut olduğunu belirtilmiştir. ERG (2017)'in 24 Kasım Öğretmenler Günü nedeniyle yayınladığı bilgi notunda özetle; öğretmenlerin eğitimle ilgili kararlarda daha fazla katılım göstermeleri gerektiği ve özellikle "öğretim programı ve ölçme-değerlendirme" alanlarında bu katılımın daha da önemli olduğu yönünde vurgu yapılmıştır. Bu çalışmaların bulguları ile bu araştırmadaki PO uygulamasının uygulandığı okullarda eğitim-öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeyinin katılımcılarca yeterli olarak görülmesi bulgusu uyuşmaktadır.

Ortaöğretimde görevli öğretmenlerin okulla ilgili kararlar katılma konusunda; "çok az ve biraz" olarak bulunmuştur (Köklü, 2012, s.208). Köklü (2012)'nün araştırmasındaki bulgu ile bu araştırmadaki katılımcıların; PO'larda inisiyatif kullanım düzeyinin daha önce görev yaptıkları okullara göre yeterli görünmesi bulgusu ile uyuşmamaktadır.

5.5. PO'ların Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli

Bu araştırmada; PO'ların okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Brandao (1995), OMY ilgili araştırmasında; ilkokullarda

görev yapan öğretmenlerin OMY uygulamaları ile ilgili olarak, akademik başarıyı artırmak için OMY' nin uygun bir model olmadığı, okul müdürlerinin ise eğitimde kaliteyi artırmak için OMY' nin uygun bir araç olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Odden ve Wohlsteter (1995)'in çalışmada; OMY' nin uygulandığı okullarda başarının sağlanması için okulların üç temel unsuru olan öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, paydaşların bilgilendirilmesi ve personelin ödüllendirilmesi unsurlarının yeniden dizayn edilmesi gerektiğini tespit edilmiştir. Cheng (2001), OMY uygulamaları ilgili olarak; OMY' nin, okullarda ve okul sisteminde yeni hedefler oluşturma açısından önemli sonuçlar ürettiği, okullara verilen hedeflere ulaşmak için okulun iç sürecini iyileştirdiği, gelecekteki eğitim modelleri ve öğrenciler için yeni okul hedefleri oluşturmak için potansiyel oluşturduğu belirtmiştir. Gülşen (2005), il milli eğitim müdürleri, ilköğretim müfettişleri ve ilçe milli eğitim müdürleri ile yaptığı araştırma sonucunda; eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde yetkilerin çoğunun taşra teşkilatına devredilmesi gerektiği şeklinde bulguya ulaşmıştır. İlköğretim müfettişleri ile yapılan bir başka çalışmada katılımcıların; OMY kapsamında “plan ve politika geliştirme”, “okul topluluğu oluşturma”, “yapılandırma” ve “yetiştirme ve değerlendirme” konularında çok yüksek veya yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir (Özmen ve Hozatlı, 2008, s.170). Ergin (2016)'in yaptığı çalışmada; öğretmenler, müdürlerin çalışmak istedikleri müdür yardımcılarını seçme yöntemi sağlıklı bir şekilde işlemesi koşuluyla %50 kabul etmiş ve katılımcı öğretmenlerin %10' tamamen bu yöntemi destekledikleri sonucu bulunmuştur. Okul yöneticileriyle yapılan bir başka çalışmada katılımcıların; %80'i okul yönetiminde OMY' nin faydalı olacağı ve OMY kavramı ile ilgili katılımcıların olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir (Karataş vd., 2017, s.323). Bu araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmadaki katılımcıların PO okul yönetim modelinin sürdürülebilir olduğu yönündeki bulguyu desteklediği görülmektedir.

Balcı (2000, s. 497), her şeyi devletten beklemenin yaygın bir anlayış olduğu ülkemizde “toplum okulu” yönetim modelinin özellikle ilköğretim ve ortaöğretim okulları düzeyinde uygulanmasının gerçekçi olmadığını belirtmiştir. Şahin (2006)'in belirttiğine göre MLO uygulaması yapılan okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarını geliştirmeleri yönünde isteksiz oldukları saptanmıştır. Bu bulgular bu araştırmadaki bulguları desteklemediği gibi görünse de PO'lardaki

yöneticiler ve öğretmenler bu uygulamanın sürdürülebilir olduğunu kabul ettikleri ve destekledikleri bulgusu bulunmaktadır. Bu iki araştırmanın bulguları ile bu araştırma kapsamında bulan bulgu örtüşmemektedir.

5.6. PO'larda Kültür Oluşumu

Katılımcıların geneli; PO'ların kendilerine özgü akademik başarı endeksli bir kültür oluşturacağını ve bu okullara akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yerleştiği bir okul türü olacağı bulgusudur. Bu durumu destekleyen istatistikî veriler bulunmaktadır. İki proje okulunun TEOG Sınavları sonucu öğrenci yerleştirme taban puanlarının yıllar itibariyle yükseldiği görülmektedir. PO uygulaması Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı öngörüldüğü için PO'larda özgün bir kültür oluşumu potansiyelinin var olduğu bulgusu tespit edilmiştir. PO'ları tercih eden öğrenci akademik olarak başarısı yüksek öğrencilerden oluşmaktadır. PO kültürü; başarılı öğrenci grubunu yetkin öğretmen grubu ile buluşturan, ekip ruhu içinde çalışanlarını bütünleştiren, aidiyet duygusu yüksek, kararlara katılan, mesleki doyum ve mesleki yeterliliği olan çalışanlara sahip hesap verilebilir bir yönetim yapı ve işleyişi olan, akademik ve sosyal projeleriyle örnek model alınacak seçkin bir okul kültürü oluşacağı yönünde bulgular saptanmıştır.

Waldron ve Meleskey (2010) okul reformu oluşturmak için işbirlikçi bir kültür oluşturmak gerektiği tespitinde bulunmuşlardır. İşbirlikçi bir kültür; mesleki iş birliğini oluşturur, mesleki işbirliği ise eğitimde kaliteyi ve başarıyı getirir. Demirtaş (2010)'ın yaptığı çalışmada; okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları ve işbirliğine dayalı bir yapılanma öğrenci başarısını artıracığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Demirtaş, 2010). Bir okulun kültürü okula ait “değer, inanç ve normlarının” bir bütünü sonucu ortaya çıkar. Her kurumun bir kültür anlayışı olduğu gibi her okulun da kendine ait bir kültürü vardır. Bu kültür, zaman içinde şekillenir, olgunlaşır ve o okula ait bir unsur haline gelir (Özdemir, 2012, s.605). Tüm bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; bu araştırmadaki PO'ların özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyelinin zaman içinde oluşacağı bulgusu ile PO'larda seçilmiş bir eğitim ekibinin varlığı ve ortak hedefleri olan, iletişim odaklı ve akademik başarıyı sağlayacak özgün bir okul kültürü oluşacağı bulguları örtüşmektedir.

5.7. PO'larda Görevli Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri

Bu araştırmada, katılımcıların çoğunluğu mesleki doyum düzeylerini yeterli olarak değerlendirdikleri bulgusu yer almaktadır. Ancak, Fen Lisesindeki katılımcıların mesleki doyum düzeyleri yeterli olarak görmeleri okullarının proje okulu olması ile oluşan bir memnuniyet sonucu olmadığı yani PO uygulamasının mesleki doyum düzeyine artı bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Kız AİHL.'deki katılımcılardan biri hariç diğer katılımcılarda proje okulunda görev yapmaktan dolayı mesleki doyum düzeylerinin artırdığı sonucu tespit edilmiştir.

Osorio vd. (2009, ss.97-98)'nin Dünya Bankası için hazırladıkları çalışmada; OMY uygulamalarının, paydaşların memnuniyeti, eğitim çıktılarında kaliteyi, hesap verilebilirliği, okul müdürünün ve öğretmenlerin motivasyonunu ve okula karşı aidiyet duygusunu geliştirdiği yönünde sonuçlar bulunmaktadır. Endonezya'da lise öğretmenleri ile yapılan araştırmada; OMY uygulamasının, öğretmenlerin mesleki performansına ve mesleki doyum düzeyine katkısı olduğu bulgusu tespit edilmiştir. (Hutubarat, 2015, s.437). İsrail'de Arap okullarında bulunan öğretmenler ile yapılan bir araştırmanın bulgularında; OMY modelini uygulayan okullarda bulunan öğretmenler, mesleki doyum düzeylerini “en yüksek” oranda değerlendirdikleri fakat OMY uygulamasının yapılmadığı okullarda bulunan öğretmenlerin ise mesleki doyum düzeyleri “en düşük” düzeyde değerlendirdikleri saptanmıştır (Arar ve Romi, 2016, s.191). Üç araştırmanın sonuçları ile bu araştırmanın bulguları arasında yer alan PO'larda çalışmaktan dolayı (özellikle Kız AİHL. görev yapan katılımcılar) katılımcıların memnuniyetlerinin arttığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Sarpkaya (2000, s.121), liselerde (ortaöğretim) çalışan öğretmenlerin genelinin mesleki doyum algılarını “düşük” olarak bulmuştur. Başka bir araştırmada da endüstri meslek lisesinde çalışan kültür dersleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri “düşük” olduğu tespit edilmiştir. (Ersoy (2007, ss.79-80). Mesleki doyum düzeyi ile ilgili diğer bir araştırmada ortaöğretimde görevli öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri “düşük” olarak bulunmuştur (Köklü, 2012, s.208). Bu çalışmaların bulguları ile PO'lara çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin “yeterli” olduğu bulgusu uyuşmamaktadır.

5.8. Proje Okullarında Görevli Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri

Okulların amaçlarına uygun yönetici ve eğitim kadrosunun oluşturulması eğitim-öğretim kalitesi ve çıktıları üzerinde önemli bir basamaktır. Okulu geliştirmenin önemli unsurlarından biri okul yöneticilerinin vasıflarıyla ilgilidir. Bu araştırmadaki öğretmen katılımcılara göre; PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri istenilen düzeydedir. PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan personelden seçildiği bulgusu ve dışarıdan bakıldığında PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterliliği konusunda olumlu bir algı olduğu yönünde bulgu tespit edilmiştir.

Okul yönetimine uygun yöneticilerin seçilmesi eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi ve beraberinde okulun kurumsal gelişimini sağlayacak önemli bir adım olacaktır (Recepoglu ve Kılınç, 2014, s.1837). Ağaoğlu vd. (2012)'nin belirttiklerine göre okul yöneticileri; kendilerini mesleki yeterlilik konusunda tüm alanlarda öğretmenlere göre yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu ile PO'larda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki yeterliliği olan yöneticiler olduğu bulgusu uyusmaktadır. Fakat PO'larda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliği olan öğretmenler seçildiği bulgusu ile örtüşmemektedir.

MEB'in okullara merkezi sınav puanına göre ilk atama yoluyla öğretmen ataması veya yer değiştirme suretiyle yapılan atmalarda hizmet puanına göre okullara öğretmen ataması yapmak zorunda olması ve sınavlardaki puan üstünlüğü göre okul yöneticisini atama zorunda olması bazı okullar türünde dezavantajlar oluşturmaktadır. Geçit (2008)'in yaptığı araştırmada; MEB'de personel atamaları liyakate uygun olarak yapamamaktadır. Başka bir araştırmada; öğretmenler kendilerini mesleki yeterlilik konusunda "az yeterli" olarak algıladıkları saptanmıştır (Özer ve Gelen, 2008, s.53). Yılmaz ve Altinkurt (2011, ss.950-954)'un araştırmasında; aday öğretmenler, Türk eğitim sistemi sorunlarıyla ilgili yaptıkları sıralamada 5. sırada mevcut öğretmenlerin niteliksel alanda yetersizliğini sorun olarak belirtmişlerdir. Mesleki ve teknik lisesinde kültür dersleri branşında olan bir öğretmenin okul müdür olarak atanmış olmasına yönelik olarak bu okuldaki meslek dersleri öğretmenleri tarafından okul müdürünün okul yönetimi alanında yetersiz olduğu yönünde bir veri de bulunmaktadır (Summak vd., 2015). Bu araştırmaların bulgularıyla PO'lara görevlendirilen yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki

yeterliliğe sahip olduğu bulgusu uyuşmamaktadır.

5.9. PO'larda "Proje" Etkinlikleri

Bu araştırmada; son soruya katılımcıların tümü "proje" kelimesinin tanımından dolayı bu okulları proje üretecek okullar olarak algıladıkları bulgusudur. Bu algıdan dolayı PO'larda proje etkinliklerinin mutlaka olması ve artarak devam edilmesi gerektiği katılımcılarca ifade edilmiştir. Projelerden kast edilen ise bu öğrencilere akademik katkı sağlayacak ve bilimsel içeriğe sahip etkinlikler olduğudur.

Köse (2013)'nin belirttiğine göre projeler; öğrenilen bilgiler ışığında bilginin ana kaynağına ulaşma becerisini öğreten bir faaliyet olduğu ve bu faaliyetin günümüz eğitim anlayışlarında da sık kullanıldığı yönündedir. Döş ve Kır (2013)'in bir lise ve bir ilköğretim okullunda görevli öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, okullarda gerçekleştirilecek ders dışı etkinliklerin; sosyalleşme, kendini ifade etme, iletişim, kendine güven gibi konularda öğrencilere faydaları olduğu yönündedir. Fen Lisesi ve Kız AİHL. okullarının PO'lara dönüştürülmeleri sonucu özellikle Kız AİHL. öğrencilerin yabancı dil eğitimlerini pekiştirmek ve öğrencilere farklı kültürleri tanımalarına olanak sağlamak amacıyla yurt dışındaki okullarla kardeş okul projeleri gerçekleştirmiş, TÜBİTAK projelerine ve Avrupa Birliği Projelerine başvuru sayısını artırmıştır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü; öğrencilerin akademik eğitimlerini desteklemek amacıyla çeşitli sosyal etkinlikler planlayıp uygulamaktadır. Bu amaçla Gaziantep İlinde Sosyal Okul Projesi'ni 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Okul yönetimlerine, okullarda öğrencilere yönelik yaptıkları akademik çalışmaların yanında sosyal, sportif ve sanatsal alanlarda yapılacak etkinliklere yüksek oranda öğrenci katılımı sağlanması istenmiştir (GAZİANTEP MEM AR-GE, 2017). Yapılan araştırmaların bulguları ve uygulamalar, bu araştırmada katılımcıların; PO'larda projelerin ve etkinliklerin yapılması ve artırılarak devam ettirilmesi gerektiği yönündeki araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç

PO'larda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri deneyimi olan bu araştırma katılımcıların deneyimlerini esas alan bulgular yolu ile PO'larda oluşan yeni okul yönetim yapı ve işleyiş uygulamasının örnek olay bağlamında yaratmış olduğu fiili durumla ilgili olarak şu sonuçlara/yargılara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde;

PO'lara dönüştürülen okullarda; öğrenci seçimi, fiziki altyapı, yeni öğretim müfredat oluşturulması konusunda bir hazırlık çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. PO uygulaması sürecinde bu okullardan neler beklenildiği ve nasıl bir uygulamanın öngörüldüğü konusunda okul paydaşlarının (okul yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve MEB Taşra Teşkilatı ve yerel yönetimler) yeteri kadar bilgilendirilmedikleri görülmüştür. Bu eksikliklerine rağmen PO uygulamasının; eğitim sisteminde yeni bir ufuk açmak için yerinde bir karar olarak algılandığı görülmüştür. PO uygulamasının öğrenci merkezli, başarı odaklı bir okul yönetim yapısı olduğu, seçilmiş bir eğitim kadrosunun sunacağı ekip ruhuyla okul yöneticileri ile öğretmenler arasında doğabilecek problemleri önleyecek yeni bir okul yönetim modeli olarak değerlendirildiğinden eğitim sisteminde bir fark oluşturacağı (katkı sağlayacağı) sonucuna ulaşılmıştır. Ancak PO uygulamasının bu iki proje okulunda eğitim sürecinde tam olarak bir farklılık oluşturmadığı (katkı sağlamadığı) konusunda bazı katılımcıların değerlendirmeleri de mevcuttur.

Bu okulların yönetim yapı ve işleyişi okul yöneticileri açısından bakıldığında; kendi ekibini kurma, yönetme anlamında ve öğretmenler açısından bakıldığında ise başarılı öğretmenlerin hizmet puanı esaslı yer değiştirme suretiyle atanmalarının zor olduğu bu okullarda çalışma fırsatı sunduğu için PO'ların okul yönetim modelinin avantajlar sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

PO'lara yapılacak görevlendirilmelerde kriterlerin netleşmemiş olması, PO mevzuatının tam olarak oluşturulmamış olması, kadrolu olarak görevlendirilmede yaşanan problemler, paydaşlarla iletişim konusundaki eksikliklerin ve siyasi kaygıların varlığı gibi nedenlerin PO uygulamasında bazı dezavantajlarının olabileceği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların genelinin değerlendirilmelerinden; PO uygulamasının avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha fazla olduğu sonucu tespit edilmiştir.

PO'larda görev yapan yöneticiler; okul yönetimi alanında, öğretmenler ise kendi alanlarıyla ilgili olarak eğitim-öğretim sürecinde derslerin daha verimli işlenmesi amacıyla kendi yetenekleri ölçüsünde geliştirdikleri ders kaynaklarını, öğretim yöntemlerini ve metotlarını uygulama inisiyatifi girişiminde bulunma düzeyi ile proje olmayan okullara kıyasla inisiyatif kullanabilme düzeyi daha yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

PO okul yönetim modeli, okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından sürdürülebilir ve başarılı olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. PO uygulamasının 2017-2018 öğretim yılından itibaren artacağı yönünde bilgiler de mevcuttur. PO dönüştürülmek isteyen okul yönetimlerine başvuru hakkı tanınmıştır. Bu uygulama, PO uygulamasının diğer okullara da yaygınlaştırılacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu gelişme, bu uygulamanın Bakanlık merkez teşkilatı tarafında da sürdürülebilir ve başarılı olarak değerlendirildiği sonucuna işaret etmektedir.

PO'lara görevlendirilen yöneticiler ve öğretmenler kendi istekleri dâhilinde görevlendiriliyor olması bu okullarda; gönüllülük, ekip ruhu, fedakârlık, yoğun iletişim, başarı odaklı olma ve proje üretme çalışmalarının standartlaştığı özgün yeni bir okul kültürünün belli bir süreç içinde oluşacağı sonucu görülmektedir.

Katılımcıların; PO'larda çalışmaktan memnun oldukları ve mesleki doyum düzeyleri önceki çalıştıkları okullara oranla artmış olması dikkate değer bir katkı

olarak görülebilir. Ancak Fen Lisesi'ndeki katılımcıların bazılarında, okullarının proje okuluna dönüşmüş olması durumu bu okulda çalışan katılımcıların memnuniyet düzeylerinde bir yükselme sağlamadığı sonucu da bulunmuştur. Bu durumun Fen Lisesi özelinde, ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcılar; PO'larda görev yapan veya görevlendirilen okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini yeterli düzeyde algıladıkları sonucu bulunmuştur. Ancak dışarıdan bakıldığında PO'lara görevlendirilen personelin mesleki yeterlilik düzeyi yeteri kadar bilinmediği bir bulguda da mevcuttur.

Proje okul mantığı gereği, PO'larda eğitim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenler için farklı projelerin (proje okulları arası öğrenci ve öğretmen değişimi, yurt dışı eğitim imkânlarının artırılması, farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği gibi) ve etkinliklerin yapıldığı ve bu projelerin ve etkinliklerin artarak devam edeceği sonucu bulunmuştur.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde; PO'lardaki okul yönetim modeli uygulaması ile okul müdürüne alt kademe okul yöneticisi ve öğretmen seçme yetkisinin verilmiş olması; okul çalışanları arasında ekip ruhu duygusunu ve memnuniyeti artırdığı sonucuna varılmıştır. PO'larda görev yapmaktan dolayı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri de artmış durumdadır. Bu sonuç; PO'ların eğitsel başarısını olumlu etkileyecek gibi görüldüğünden PO'lara yönelik öğrenci talebini de artırmış durumdadır. Bu bulgular ve sonuçlar ışığında; PO'lardaki okul yönetim yapı ve işleyişi yenilikçi bir okul yönetim modeli olduğu yargısına varılabilir.

Özetle; PO uygulaması, alandan toplanan bu ilk verilere dayalı olarak olumlu bir girişimdir ve sürdürülmelidir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde bu araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara, politika belirleyicilere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmada PO ile ilgili bulguların okullardaki yapı ve işleyişi geliştirmede kullanılabilecek öncü bir veri tabanı oluşturulması bakımından önemlidir. Politika oluşturuculara, uygulamaların iyileştirilmesi adına somut veriler

sunulabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul müdürleri PO'lar uygulaması hakkında öncelikle kendileri yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu bilgileri diğer yönetici ve öğretmenlere aktarmalıdır.
- PO'larda çalışan yönetici ve öğretmenler okul müdürlüğünün imkânları/yetkileri dâhilinde üstün gayreti olan personeli ödüllendirmelidir.
- PO okul yönetim uygulamasındaki avantajlı konuların sürdürülmesi için okul müdürleri görevlendirmelerde okulu başarıya taşıyacak yöneticileri ve öğretmenleri seçmeye dikkat etmelidir. Sendikal üyelik, yakınlık gibi kriterlerden kaçınmalıdır.
- Okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde inisiyatif kullanmalarını teşvik etmelidir. İnisiyatif kullanımının aidiyet duygusunu geliştirdiği ve okula katkı sağladığı bilinmektedir.

6.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- PO'lar uygulamasından beklenen sonucun alınabilmesi için; bu okullara yerleştirilecek öğrenciler merkezi sınavla birlikte PO'lara uygun kriterlerin olduğu bir yerleştirme sistemi geliştirilmelidir.
- PO'lara dönüştürülen okulların fiziki altyapısının iyileştirilmesi ve dönüştürülecek okulların fiziki altyapı problemlerinin tamamlandıktan sonra dönüştürülmeleri gerekir.
- PO'lardaki görevlendirilen yöneticilerde ve öğretmenlerde artı bir motivasyon sağlamak için farklı unsurlarla (mali iyileştirmeler, terfi, ödül vb.) teşvik edilmesi gerekir.
- PO'ların eğitim sistemine katkı sağlayabilmesi için eğitim müfredatında yeniliklerin yapılması gerekmektedir.
- Yapılacak bir yeniliğin başarı ile sonuçlandırılmasının temel unsuru o yeniliği uygulamaya koyacak kişilerce bilinmesi ve içselleştirilmesine bağlıdır. PO uygulaması hakkında okul paydaşları bilgilendirmelidir ve bu uygulamanın gerekliliği hakkında ilgili kişiler ikna edilmelidir. Öncelikle Bakanlık taşra teşkilatında PO'ların bağlı olduğu ilgili birimlerden sorumlu il/ilçe milli eğitim şube müdürleri, proje okul yöneticileri ve öğretmenler hizmet içi eğitimlere alınması gerekmektedir. Böylece PO'ların kuruluş mantığını anlama ve amaçlarını gerçekleştirme adına önemli bir adım atılmış olacaktır.

- PO'larda okul yönetimi alanı özerkliği artırılmalıdır. Görevlendirilen öğretmenlerin performans yetersizliği görüldüğü anda görevlendirilme onaylarını sona erdirmeye yetkisi okul müdürüne verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde 4 yıllık bir süre heba edilmiş olacaktır.
- PO'lara görevlendirilecek yönetici ve öğretmen seçimi ilgili paydaşların katılımı ile objektif kriterlere (yazılı sınav, mülakat, performans, vb.) göre yapılmalıdır.
- PO'lar mevzuatının tam oluşturulması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilerek gerekli düzeltici çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- PO'lar arası iletişim kanallarını geliştirilmeli ve periyodik toplantılar yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılım düzeyi artırılmalı, okul yöneticilerine okul yönetim alanında, öğretmenlere ise eğitim-öğretim sürecinde inisiyatif kullanma yetkisini genişletilerek vermelidir.

6.2.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma; Gaziantep İli Merkez İlçelerinde bulunan proje okulu olan iki ortaöğretim okulunda görevli okul yöneticileri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların diğer illerdeki PO'larda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler ile de yürütülebilir.
- Bu araştırma için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak geliştirilecek bir form/ölçek ile nitel/nicel araştırmalar ile PO araştırmaları çeşitlendirilebilir.
- Bundan sonraki araştırmalar için daha belirleyici ve geniş kitlelere ulaşabilecek yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Öğrenciler, veliler, MEB taşra teşkilatındaki yetkililer, eğitim alanındaki sendikalar ve diğer STK'ların yetkilileri de araştırmalara dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1999b). Eğitimde reform girişimlerinde temel eğilimler. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (10), 1-8.
- Açıkgöz, K. (1999a). Okula dayalı yönetim ve öğretmen rolü. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (10), 378-381.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-172.
- Akpan, C. P. (2016). *Innovative practices in school administration. International Journal of Educational Administration, Planning and Research (IJEAPR)*, 8(1), 45-53.
- Aksoy, H. H. (2000). Değişme ve yenileşme. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Personeli İçin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesince 3-21 Temmuz 2000 Tarihleri Arasında Düzenlenen Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri Ders Notları. Ankara, 1999. 12 Şubat 2017, <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/seminer.htm>
- Akyos, M. (2007). Kamuda inovasyon. 14 Aralık 2017, <http://www.inovasyon.org/pdf/MA.Kamuda.Inovasyon.pdf>, 1-25.
- Aktay, E. G. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.
- Altan, M. Z. (2008). Eğitim kurumları, yenilik ve bilgi, 04 Aralık 2017, 45, <http://egitimvebiliy1ed.org.tr/index.php/EB/article/view/5206/1353>, 45-48.
- Altındağ, M. (2005). *Eğitimde araştırma yöntemleri. Nitel araştırma teknikleri*. 2017 Aralık 2017, <http://eytepe.com/2016/05/20/egitimde-arastirma-yontemleri-nitel-arastirma-teknikleri/>
- Altındağ, M. (2016). *Okul merkezli yönetim*. 28 Aralık 2015, 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/reform/altindag.doc.1-13.
- Arar, K. ve Romi-Abu, A. (2016). School-based management: Arab education system in Israel, *Journal of Educational Administration*, 54(2), 191-208.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.

- Arterbury, E. ve Hord, S. M. (1991). Site-based decision making: Its potential for enhancing learner outcomes. *Issues About Change*. 26 Aralık 2017, 1(4), <http://www.secl.org/change/issues/issues14.html>
- Aslaner, E. (2010), *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2013). Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler. 2013 Baskısı. *Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union*, 3-137. doi:10.2797/55797
- Ayeni, A. J. ve Ibukun, W. O. (2013). A conceptual model for school-based management operation and quality assurance in Nigerian secondary schools. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 36-43.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-73.
- Aytaç, T. (2000). Okul merkezli yönetim school-based management, 20 Ekim 2015, <http://egitimvebiliy1ed.org.tr/index.php/EB/article/view/5347/1504>
- Bakioğlu, A. ve Kaya, G. T. (2015). Dünyada eğitimde yerelleşme deneyimleri: başarı ve başarısızlık ne bağlı? *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi – Ankara / 2015*,.125-142.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 495-497.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barbaros, İ. (1995). *Milli eğitim sisteminde yönetimi geliştirme*. 03 Ağustos 2016, Eğitim Yönetimi Dergisi.1(2).dergipark.ulakbim.gov.tr/kuvey/article/download/5000051086/5000048310
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi. Nitelikli okul* (s.15). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başdemir, H.Y. (2014). Türkiye’nin eğitim sorunu ve özgür toplum için reform önerisi: İmkânlar, zorluklar ve ara çözümler Türkiye’de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal Düşünce Topluluğu*, 13 Temmuz 2017, www.liberal.org.tr
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamikler olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

- Bozkurt, N. (2005), *Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brandao, F. R. (1995). The effects of school-based management on the worklife of elementary teachers: A case study. *University of North Florida. UNF Theses and Dissertations*.
- Brikci, N. (2007). A guide to using qualitative research methodolog. Retrieved March 03, 2018, from <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/science/research-and-teaching/teaching/qualitative-research-methodology.pdf>, 2-28.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Çalışma grubu Yöntemleri*, 05 Aralık 2018, <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>, 1-49.
- Cadwell, B. J. (2005). School-based management. *International Academy of Education. International Institute for Educational Planning*, 1-32.
- Can, A. (2010). *Kurum teftiş raporlarına göre ilköğretim okullarının sorunları. (Aksaray ili örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cheng, Y. C. (2001). New vision of school-based management: Globalization, localization, and individualization, *Keynote Speech presented at The First national Conference on School-Based Management Organized by The Ministry of Education of the Israel Government*, 1-20.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. Case studies*. Routledge Taylor and Francis Group. London and Newyork. Sixth edition. 253-263.
- Cotton, K. (1992). *School-based management*. School improvement research series. August 15, 2016, Retrieved from <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/School-BasedManagement.pdf>.
- Crescentini, A. ve Mainardi, G. (2009). Methodological Corner Qualitative research articles: guidelines, suggestions and needs. *Journal of Workplace Learning*, 21 (5), 431-439.
- Creswell J. W. (2014). *Research desing. Qualitative Methods. Validity and Reliability*. 251-260. SAGE Publication, Inc. London ECIY ISP, United Kingdom.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ. ve Turunç, Ö. (2011). Örgütsel performansın artırılmasında motivasyonel davranışların rolü: yenilikçilik ve girişimciliğin aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 361-401.

- Çevik, Y. (2011). *Müfredat laboratuvar okulları*. Eğitimişim Dergisi, 21 Şubat 2018. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-29-cesitleme-ocak-2011>
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 126.
- Damanpour, F. (1989). The relationship between types of innovation and performance. *Journal of Management Studies*, 26(6), 588-601.
- Damanpour, F. (1996). Organizational Complexity and Innovation: Developing and Testing Multiple Contingency Models. *Management Science* 42(5), 693-716.
- David, P. (1989). Synthesis of research on school-based management. Retrieved January 22, 2018 from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198905_david.pdf
- David, P. (1991). *School-based management and student performance*. Retrieved August 15, 2016 from <http://www.ericdigests.org/1992-5/school.htm>
- David, J. L. (1995). The who, what, and why of site-based management. Site-Based Management: Making It Work Pages 4-9, Retrieved August 16, 2016 from http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec95/vol53/num04/The_Who,_What,_and_Why_of_Site-Based_Management.aspx.
- Delaney, J. G. (1995). School-based management: Implications for school improvement in Newfoundland and Labrador. August 16, 2016 from, 3, Retrieved <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win96/delaney.htm>
- Demir, K. A. (2014). Klasik kamu yönetimi yapısından yerelleşmeye geçiş: yönetim kapsamında bir değerlendirme. *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 151-171.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 208-223.
- Denham, M. A and Onwuegbuzie, A. J. (2013). *Beyond Words: Using Nonverbal Communication Data in Research to Enhance Thick Description and Interpretation*, 12(1), 670-696, Retrieved December 14, 2017 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=E4E90D3DA2622B09BCC7AF7C39A94236?doi=10.1.1.679.7080&rep=rep1&type=pdf>
- Döş, İ. ve Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 527-544
- Duhou, I. A. (1999). School-based management. *Published in the series: Fundamentals of educational planning-62*, 13-17.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 467-483.

- Dünya Bankası Grubu. (2014). Okul-temelli yönetim uluslararası deneyimlerden çıkarılan dersler ve Türkiye için seçenekler, *World Bank Group Eğitim Sektörü Birimi Avrupa ve Orta Asya Bölgesi*, 1-16.
- Eğitim ve Kültür Dergisi. (2007). Avrupa'da okul özerkliği: Politikalar ve önlemler. *Eurydice, Avrupa'da Eğitim ve Bilgi Ağı Türkiye Baskısı*, 1-44, doi:10.2766/62347
- Ekinci, A ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirilmesi sistemi. *Çalışma Ziyareti Raporu*, 3-35.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. 31 Aralık 2017, *İlköğretim Online*, 9(2), 739-740.
- Erdoğan, H. S. (2006). *Toplam kalite yönetimi yönünde müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2008). Eğitim ve okul yönetimi (s.7). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergin, A., E. (2016), *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi; bir durum çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERG (2017). Nitelikli eğitim için güçlü öğretmen şart. 24 Aralık 2017. <http://www.egitimreformugirisimi.org/erg-nitelikli-egitim-icin-guclu-ogretmen-sart/>
- Ersoy, G. (2007). *Endüstri meslek lisesinde görev yapan kültür öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ve bir uygulama*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, A. ve Şengül, C. M. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Ekonomi Yönetimi, Celal Bayar Üniversitesi İİBF*. 15(1), 59-74.
- Eryılmaz, B. Ve Şen, M. L. (1994). 2000'li yıllara doğru yerel yönetimler, *MÜSİAD Araştırma Raporları*: 5, 5-6.
- Eurydice Avrupa Birimi. (2007). *Avrupa'da okul özerkliği: Politikalar ve önlemler*, 1-48.
- Fındık, Y. L. ve Kavak, Y. (2017). PISA 2012 sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(4): 939-959, doi: 10.16986/HUJE.2016019330

- Fujita, H. (2007). A Comparative comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. Cahapter 4. The qualifications of the teaching force in Japan. 41-54.
- Fullan, M. ve Watson, N. (1999). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *Final paper prepared for The World Bank: "Improving Learning Outcomes in the Caribbean"* August, 1999, 1-31.
- Gamage, D. T. and Suwarnabroma, J. (2017). *Developments and Setbacks of Education Systems in Sri Lanka and Thailand Reaching the Current Status in Conformity with Culture*. Educational Research Applications, 1-10, Retrieved December 04, 2017 from http://gavinpublishers.com/admin/assets/articles_pdf/1510117892new_article_pdf734953786.pdf
- Gauch, P. K. (2011). *Site-based management –principal and behaviors after 19 years implementaio*. Doctor of education leadership and policy studies Retrieved December 04, 2017 from https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26222/Gauch_PK_D_2011.pdf?sequence=1
- Gaziantep MEM. (Ekim, 2017). Sosyal okul projesi. 30 Aralık 2017, <http://gaziantephttp://gaziantep.meb.gov.tr/www/ilimiz-genelindeki-resmi-okullarda-sosyal-okul-projesi-hayata-gecirilmistir/icerik/442>
- Geçit, Y. (2008). *Eğitimde yerinde yönetim*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Glor, E.D. (2014). Studying the impact of innovation on organizations, organizational populations and organizational communities: A framework for research. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 19(3), 13-14.
- Grauwe, A. D. (2004). School-based management (SBM): does it improve quality? *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 The Quality Imperative*, 1-14.
- Gözcü, A.C. (2015). *Türkiye'deki siyaset bilimi ve kamu yönetimi bölümlerinin yenilikçilik açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gözütok, F. D. (2004). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki-teknik eğitim, yetişkin eğitimi ve özel eğitim çalıştay raporu, Ortaöğretimde sorunlar ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları* (194), 32-64.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E.T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:(13)*, 240- 254.

- Güçlü, N. (2000). *Okula dayalı yönetim*. *Milli Eğitim Dergisi*, 19 Haziran 2016, 148(4). [dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/11.htm](http://dmgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/11.htm)
- Gülşen, C. (2005). *Türkiye’de eğitim hizmetlerinin yerinde yönetimi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hassan, M. U., Shaukat, S., Nawaz, M. S., Naz, M. (2013). Effects of innovation types on firm performance: an empirical study on Pakistan’s manufacturing sector. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 7 (2), 243-262.
- Helvacı, M. A. (2010). Okullarımız değişime/yeniliğe ne kadar hazır? *Eğitime Bakış Eğitim-Bir-Sen*. 6(17), 47-53.
- Hesapçioğlu, M. ve Çelebi, N. (2011). Magnet ve charter okullarının eğitim ve finansman yapıları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 79-101.
- Hagberg, S. (2010). *Decentralisation and citizen participation in West Africa*, Bulletin de l'APAD [En ligne], 31-32 | 2010, mis en ligne le 26 juillet 2010, consulté le 04 décembre 2017. URL : <http://apad.revues.org/4056>
- Hirata, J. (2006). Does school/site based management (SBM) in Japan achieve its policy purposes? A policy analysis of Japanese education reform regarding school advisors and school management councils. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 35(2), 62-72.
- <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/decentralization>, 04 Kasım 2017.
- Hugh Watson Consulting (2004). *ACT Department of Education and Training Report on Evaluation of School Based Management*, 6, Retrieved December 29, 2017 from 2017, https://www.education.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0009/17982/sbmevaluationreport.pdf,
- Hutabarat, W. (2015). Implementation of School Based Management in Indonesia. Affecting Work Motivation, Job-Satisfaction, and Teacher Job-Performance. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)* 22(2), 428-440.
- Ingersoll, R. M. (2007). A Comparative comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. Cahapter 8: *The Preparation and Qualifications of the Teaching Force in the United States*, 95-106.
- Işık, H. (2000). Okul bölgelerinin yapısı ve işleyişi ABD örneği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(24), güz: 2000, 561-570.
- İraz, R. ve Altınışık, İ. (2016). Örgüt içi faktörlerin yenilik ve yaratıcılık performansına etkisi: Hizmet sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (11), 114-132.
- Kaabi, S. A. A. A. (2015). *An evaluation of the school-based management practices in the new school model: A study in Al Ain Schools*. Yayınlanmış yüksek lisan

tezi, United Arab Emirates University College of Education Department of Foundations of Education.

- Karaca, M. (2016). Bilimsel gelişmeye İTÜ katkısı ve fark yaratan ar-ge çalışmaları. *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayını* (73), 12-15.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk alguları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, İ.H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Karasar N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 5. Basım, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, S., Korkut, G., Kulaksız, S., Tonbak, Z. ve Sarıoğlu, S. (2017). Eğitim yöneticilerinin okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış açısı. *Eğitim ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 311-326.
- Karataş, S., Başyayla, Y., E., Taş, A. ve Topçu, B. (2016). Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar mercileri ve yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of The Toretical Educational Science*, 10(1), 73-94.
- Karlsson, C. ve Tavassoli, S. (2015). Innovation strategies and firm performance. *CESIS Electronic Working Paper Series Centre of Excellence For Science Innovation Studies The Royal Institute of Technology, Centre of Excellence for Science and Innovation Studies (CESIS)*, 1-32.
- Kaya, M. (2012). *Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, N. E. (2004). Eğitim reformu. *Mülkiye* (245), 125-148.
- Kılıç, R., Yüceliş, A. ve Yalım, N. E. (1999). Müfredat laboratuvar okulları ve gelişimi değerlendirme araştırması. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları*, 89(1), 32-36.
- Kılıç, R. (1998). *Milli Eğitimi geliştirme projesi kapsamında müfredat okulları uygulamansın değerlendirilmesi*. 07 Mayıs 2016, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5203>
- Kıran, H. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinde yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(9), 1-9.

- Kim, E. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. Cahapter 5 the quality and qualifications of the teaching force In the republic of Korea. 55-70.
- Koçak, E. (2011).*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algularının Belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köklü, M. (2012). Participations in decision making, desires for participation, Job satisfactions and conflict management styles of secondary education teachers. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar A. (2014). *Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 25(1), 177-187.
- Köse, E. (2010). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi* (39), 121-143. doi:10.15285/EBD.2014397401
- Levey, J. C. (1998). Site-based management: Retrospective understandings and future directions.1-26. Retrieved August 15, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428439.pdf>
- Lin, Y.J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 52-54. doi:10.5296/jse.v4i3.6179
- Lindelow, J.and Heynderickx, J. (1989). *School-Based Management*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oreg, 10-134.
- MEB. (1999).MEB Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesi. 04 Mart 2017, http://pgm.meb.gov.tr/daireler/yodged/dokuman/yonerge/meb_toplam_kalite_yonetimi_uygulama_yonergesi.pdf
- MEB. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi. 03 Eylül 2016, mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html
- MEB. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Klavuzu. 03 Eylül 2016, istanbul.meb.gov.tr/egitimdenetmenleri...meb...tky
- MEB. (2012). MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 10 Eylül 2017, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/yonetmelik.pdf>
- MEB. (2005). Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Genelgesi. 03 Eylül 2017, www.meb.gov.tr

- MEB. (2011). 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. 03 Eylül 2016, mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/mebtesvegorev_0.html
- MEB. (2012). 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 03 Eylül 2017.
- MEB. (2014). MEB Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliği, Md. 4.1/i.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun, Md.22/9. 21 Mayıs 2016, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>.
- MEB. (2015), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Md. 4.1/m.
- MEB. (2015). Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Md.1/r.
- MEB. (2016). MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2016), Md. 6.
- MEB. (2016). İstatistikler, Milli Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim 2015/'16, 24 Nisan 2016, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığının kısa tarihçesi. 10 Eylül 2017.
- Mojtahedzadeh, R. ve Sayadmanesh, F. (2013). The rule of school-based menegement in develeoping countries. *Global Journal Of Biodiversity Science And Management*, 3(2): 169-174, 2013 ISSN 2074-0875.
- Murphy, J. ve Adams, J. E. Jr. (1998). Reforming America's Schools 1980-2000, *Journal of Educational Administration*, 36(5), 426-444.
- Naktiyok, A. (2007)Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 215.
- Odabaşı, H., Tekdere, M., Aktepe, E. (2016). Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesinin Muhtemel Etkileri: Türkiye'de Uygulanabilirliği. 31 Aralık 2017, http://barcelona2016.econworld.org/papers/Odabas_Tekdere_Aktepe_Possible.pdf
- Odden, R. E. ve Wholstetter, P. (1995). *Making school-based management work*. *Educational Leadership*, 52(2), 32-36.
- Ogundele, J. A. ve Adelabu, M. A. (2009). Improving pupils quality through community advocacay: The role of school-based management committee SBMC). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of İnternational İSocial Research*, 2(8), 287-295.

- ORE. (2010). Okulların iyileştirilmesi ve desteklenmesi için yeni yöntemler.1-8, Retrieved 29 Aralık 2017 from http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Poland/P_System_TR.pdf
- Osorio, F. B., Faih, T., Patrinos, H. A. and Santibanez, L. (2009). Decentralized decision-making in schools the theory and evidence on school-based management. *Public Disclosure Authorized. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank*,1-98.
- Oswald, L. J. (1995). *School-based management*. ERIC Digest, Number 99, 1-5. Retrieved August 15, 2016from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384950.pdf>
- Öz, Y. (2013). *Eğitim paydaşlarının Türk eğitim sisteminde yerelleşme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ölmez, Ö. ve Tonbul, Y. (2011). Eğitim yönetiminin yerelleşmesi sürecinde bir uygulama: Eğitim bölgeleri danışma kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 153 -179.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, B. Z. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yenilikleri izleme ve uygulamada karşılaştıkları engellerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetimde yerelleşme siyasetleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 9 (3), 153-168.
- Özdemir, S. (1996). *Okula dayalı yönetim*. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 421-426, 01 Kasım 2017, dergipark.gov.tr/download/article-file/10865
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (s.40). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özdemir, M. (2010). *Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Educational Administration Theory and Practice, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler (s.101). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.

- Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, F. ve Hozat, M. (2008), İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1). 159-174.
- Parlar, H. (2012). *Okulu geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal Analitik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: *An Ongoing and Continuous Journey*. The Qualitative Report, 16 (2), 563-566. Retrieved March, 10, 2018 from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss2/13>
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'deki okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm öneriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9(2).1817-1845.
- Resmi Gazete. (2011) MEB teşkilat ve görevleri hakkında khk. 23 Ekim 2017, www.resmigazete.gov.tr.
- Roşan, Ş. (2006). *Okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rogers, E.M.(1971). *Diffusion of innovations*. (Third Edition. The Free Press) A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.866, Third Avenue, New York, N. Y. 10022
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 111-124.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., Yücel, Ü. A (2012). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Sezer, Ö. ve Vural, T. (2010). Kamu hizmetlerinin sunumunda devletin değişen rolü ve merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında yetki ve görev paylaşımı. *Maliye Dergisi* (159), 203-219.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. Ankara: Nobel Yayınları. Çeviren: Yüksel Özden.
- Serdujov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching Learning*. 10(1), 4-33.

- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Summak, M. S., Karacan, E. B, Edizer , E ve Göçen, A. (2015). Kültür dersi öğretmenlerinin meslek lisesi müdürlük süreci: Bir örnek olay incelemesi. *10. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirisi*.
- Summak, M. S. (2016). Yüksek lisans ders notlarından. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 33-50.
- Sütçü, C. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Nitel analiz teknikleri.268, 13 Ekim 2017 <https://cemsutcu.files.wordpress.com/2015/05/nitel-analiz-teknikleri.pdf>
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel Veri Analizi*. 1-13, 23 Ekim 2016, <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Şahin, S. (2003). *Okul merkezli yönetim uygulamaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(36), 582-605.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3), 1167-1184.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34(34), 300-315.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı. Etkili okullar* (ss. 13-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M ve Turan, S. (2003), Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(2), 300-315.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 182). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108-119.
- Taşar, H. H. (2009). *Kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın talep kanalında (demand-side) okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı:*

Dünyadaki uygulamalar ve Türkiye projeksiyonu. Yayınlanmış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2011). Örgütsel davranış: Örgütlerde iletişim (s.215). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatık, R. Ş. (2013). *Okul merkezli yönetime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırma.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taymaz, H. (1989).Okul yönetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 19(1), 123-135.
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. Retrieved, March, 10, 2018, from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss2/4>
- TDK. (2017). Güncel Türkçe Sözlüğü. 14 Aralık 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?ption=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a33015938f3e2.31530056
- Tuncer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-34.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (1995). Yedinci Beş yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). 31 Aralık 2017, s. 33, <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (Kasım 2017), Yerel gündem 21. 27 Kasım 2017, www.mfa.gov.tr/yerel-gundem-21.tr.mfa
- The World Bank. (1999). Entering the 21 st century World Development 1999/2000. Chapter 5,8-9, Retrieved, November 27, 2017, form <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5982>.
- The World Bank. (2007). What is school-based management? Human Development Network, 1-18.
- Toprak, M. ve Savaş, A. C. (2013). Türkiye’de okul geliştirmede uygun model arayışı: Bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-137.
- Talim Terbiye Kurulu (2017). Milli eğitim şuraları, 03 Eylül 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12.12.,14.,15.,16.,17.ve18'inci_Milli_Egitim_Suralari
- TÜSİAD.(2013). Türkiye’de ulusal inovasyon sistemi: kavramsal çerçeve, Türkiye incelemesi ve ülke örnekleri.*MÜSİAD Basın Bülteni*, (81).14 Aralık 2016, <http://tusiad.org/tr/tum/item/3579-turkiyede-ulusal-inovasyon-sistemi--kavramsal-cerceve--turkiye-incelemesi-ve-ulke-ornekleri-raporu-ozet-bulgulari>
- Türk, E. (2002). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi* (s. 27). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

- Vally, G. V. S ve Daud, K. (2014). The iplementation of school based management policy: An exploration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172. 693–700.
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 56-60.
- Waldron, N. L., ve Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school eeform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (20), 58–74. doi:10.1080/10474410903535364
- Westera, W. (2005). Beyond functionality and technocracy: Creating human involvement with educational technology. *Educational Technology & Society*, 8(1), 28-37.
- Wohlstetter, P. and Mohrman, S.A. (1993). School-based management: Strategies for success. *Consortium for Policy Research in Education, NewBrunswick, NJ*, 1-13.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., ve Griffin, R. W. (1993), *Toward A Theory of Organizational Creativity*, *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321. Retrieved, December 12, 2017 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.333.4871&rep=rep1&type=pdf>.
- Yahyagil, M. Y. (2001). *Örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik*. Yönetim, 38 (1), 7-16. 14 Aralık 2017, <http://isletmeiktisadi.istanbul.edu.tr/wp-ontent/uploads/2013/04/Yonetim-38-2001-1.pdf>.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 21-34.
- Yavuz, Y. (2003). Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinde yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Ege Bilim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Yau, H. K. ve Cheng, A. L. F. (2014). Principals and teachers' perceptions of school-based management. *International Education Research* (2) 1, 44-59.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim* (23), 7-12.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Dokuzuncu Baskı.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 73-82.

- Yıldız, C. D. ve Dönmez, B. (2017). Okullarda bakım ve onarım politikalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 64(3), 15-26. doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7306>
- Yılmaz, T. (2010). *İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan endüstri meslek liseleri ve teknik liselerde görev yapan öğretmen ve yönetici algularına göre değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız teknik üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*,8(1), 943-973.
- Yin, R. K. (2009). *Case study resarch design and methods. Applied scoial research methods series*. Volume 5. 1-53. SAGE Inc.,California.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Zaidah, Z. (2007.) *Case study as a research method*. Jurnal Kemanusiaan bil.9, 1-6. Retrieved December 12, 2017 from http://psyking.net/htmlobj-3837/case_study,_as_a_research_method.pdf
- Zajda, J. (2006). *Decentralisation and privatisation in education the role of the state*, 3-27. Published by Springer, The Netherlands.
- Zengin, M. ve Armağan, Y. (2015). Yeni atanan okul müdürlerinin okula ilişkin bakış açıları. 10. *Ulusal Eğitim Kongresi Bildiri özetleri*, 370-371.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

	T.C. GAZİANTEP VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 34659092/605.01/977576		27/01/2016
Konu: Araştırma İzin Talebi		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünün 07/01/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01-448 sayılı yazısı.		
<p>Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdurrahman KAYA'nın "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Proje Okullarında Yönetmelik Yapı ve İşleyişin Bir Örnek Olay Üzerinde İncelenmesi" konulu tez çalışması için, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerinde bulunan Mehmet Emin Er Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Vehbi Dinçerler Fen Liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere görüşme form uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.</p> <p>Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdurrahman KAYA'nın tez uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerinde bulunan Mehmet Emin Er Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Vehbi Dinçerler Fen Liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere görüşme form uygulama uygulaması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.</p> <p>Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.</p>		
		Mustafa YANMAZ Millî Eğitim Müdürü
OLUR .../01/2016		
Mustafa Asım ALKAN Vali a. Vali Yardımcısı		
<p>Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP Md.Yrd. M:Ali TIRYAKIOĞLU-Strateji Geliştirme Şef E.YILDRIM Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel:(0342) 231 10 58 -4330 e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr Faks:(0342) 232 24 10</p>		
<p>Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dd67-e02a-3caa-b7cc-79c8 kodu ile teyit edilebilir.</p>		

Ek 2.Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Protokolü

01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 22. Maddesinin 9. Fıkrasına göre Oluşturulan "Proje Okulları"nın Yönetel Yapı ve İşleyişinin Yapılacak Bir Araştırmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Örnek olay-Gaziantep)

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi –2016

Şubat, 2016

Katılımcının Adı Soyadı;.....

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet:.....Yaş:.....

Kıdem:..... Görevi:.....

Mezuniyet Branşı:.....Eğitim Durumu:.....

Okutulan Sınıf/Sınıflar:.....

Bu araştırmada, kimliğimin gizli tutulacağını ve kişisel bilgilerimin sadece araştırma amaçları için kullanılacağını; istediğim zaman katılımcı olmaktan vazgeçebileceğimi ve istemediğim hiçbir konuda açıklama yapmaya zorlanmayacağımı bilerek ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

Katılımcı Onayı

Görüşme Soruları:

- 1- Proje okullarını mevcut haliyle nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Bir yönetici/öğretmen olarak*)
- 2- Proje okullarının mevcut eğitim sistemi içinde dikkate değer bir fark yaratacağına inanıyor musunuz? (*Nasıl/Niçin?*)
- 3- Yönetimsel yapı ve işleyiş anlamında okulunuzun diğer okullara kıyasla (*yönetici/öğretmen*) size göre hangi avantajları veya dezavantajları sunuyor?
- 4- Okulunuzda kendi inisiyatifinizle bir değişim/küçük çaplı bir reform/iyileştirme yapabilme imkânınız var mı? (*Varsa, bunlar nelerdir?*)
- 5- Bu okulların sürdürülebilir ve başarılı bir yönetim modeli oluşturabilme potansiyeli var mı? (*Bu model nasıl oluşturulabilir?*)
- 6- Bu tür proje okulların zaman içinde kökleşip kendine özgün bir kültür oluşturabileceğini düşünüyor musunuz?
- 7- Bir yönetici/öğretmen olarak bu okulda çalışmaktan dolayı mesleki doyum düzeyiniz hakkında neler söylemek istersiniz?
- 8- Sizce bu okul çalışanların (yönetici/öğretmen) dışarıdan bakıldığında mesleki yeterlilikleri nasıl algılanıyor?
- 9- Okulun dış dünya ile bağlantıları, proje ortaklıkları olacak mı? (Olmalı mı? Neden?)

Ek 3. Örnek Kodlama**Primary Doc Family: MÜDÜR BAŞYARDIMCISI**

HU: backup of TEZ VERİ.hpr 31.12.2016 hpr6

File: [D:\27.12.2016\backup of TEZ VERİ.hpr 31.12.2016 hpr6.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 01.01.17 20:35:50

Created: 30.10.16 21:06:56 (Super)

Primary Docs (1): [P 2: Y3.rtf]

Codes [15]: [Bilgilendirmenin olmayışı] [Katkının olmayışı] [Avantaj] [Dezavantaj] [Bilinmeyişi] [İnisiyatifin varlığı] [Sürdürülebilirlik] [Özgün bir kültür oluşturma potansili varlığı] [Yasal belirsizliğin varlığı] [Katkı sağlayamama] [Yeterliliğin varlığı] [Proje ve etkinlik girişimleri] [Finansman sorunu] [Farklılığın olmayışı] [Yerinde bir karar] [Kriter]

Quotation(s): 43

P 2: Y3.rtf - 2:1 [adı var kendi yok] (2:2) (Super)

1. Codes: [Bilgilendirmenin olmayışı]

No memos

Hyper-Links:

<explains> 2:2 şu anda ne yapılacak ne edilec..

<criticizes> 2:3 farkındalık oluşturma hakkında..

adı var kendi yok

P 2: Y3.rtf - 2:2 [şu anda ne yapılacak ne edilec..] (2:2) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

1. 2:1 PO'ların adı var kendisi yok

<explains>

şu anda ne yapılacak ne edilecek hiçbir şey yok

P 2: Y3.rtf - 2:3 [farkındalık oluşturma hakkında..] (4:4) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

1. 2:1 PO'ların adı var kendisi yok

<criticizes>

farkındalık oluşturma hakkında ciddi eksik var.

P 2: Y3.rtf - 2:4 [hiçbir fark yaratmaz] (8:8) (Super)

1. Codes: [Katkının olmayışı]

No memos

Hyper-Links:

<criticizes> 2:5 özellikle paydaşlar bu konuda ..

<explains> 2:6 istenen öğretmenin yerleştirme..

hiçbir fark yaratmaz

P 2: Y3.rtf - 2:5 [özellikle paydaşlar bu konuda ..] (8:8) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:4 hiçbir fark yaratmaz <criticizes>

özellikle paydaşlar bu konuda bilgi sunulmazsa patlar

P 2: Y3.rtf - 2:6 [istenen öğretmenin yerleştirme..] (8:8) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:4 hiçbir fark yaratmaz <explains>

istenen öğretmenin yerleştirme tarzında görülecektir

P 2: Y3.rtf - 2:8 [işinin ehli olan insanların te..] (21:21) (Super)

1. Codes: [Avantaj]

No memos

işinin ehli olan insanların tespit edebilecek bir kapasiteye sahipsin bu inanılmaz bir avantajdır.

P 2: Y3.rtf - 2:11 [Objektif olduğunda çok büyük b..] (35:35) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:48 Yönetim açısından iyi olur, ha..<explains>

Objektif olduğunda çok büyük bir avantaj.

P 2: Y3.rtf - 2:12 [hem avantajdır hem dezavantajd..] (37:37) (Super)

Codes: [Dezavantaj]

Codes: [Bilinmeyiş]

No memos

Hyper-Links:

<explains> 2:13 Hepsinin de kaygısı seneye ne ..

<explains> 2:14 Öğretmenler de kendini ispatla..

hem avantajdır hem dezavantajdır

P 2: Y3.rtf - 2:13 [Hepsinin de kaygısı seneye ne ..] (37:37) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:12 hem avantajdır hem dezavantajd..<explains>

Hepsinin de kaygısı seneye ne olacağız.

P 2: Y3.rtf - 2:14 [Öğretmenler de kendini ispatla..] (37:37) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:12 hem avantajdır hem dezavantajd..<explains>

Öğretmenler de kendini ispatlamak istiyor

P 2: Y3.rtf - 2:15 [Var o konuda biz çok rahatız.] (39:39) (Super)

1. Codes: [İnisiyatifin varlığı]

No memos

Hyper-Links:

<continued by> 2:16 bu okulun normal işleyişi ile ..

Var o konuda biz çok rahatız.

P 2: Y3.rtf - 2:16 [bu okulun normal işleyişi ile ..] (41:41) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:15 Var o konuda biz çok rahatız. <continued by>

bu okulun normal işleyişi ile ilgili.

P 2: Y3.rtf - 2:17 [Var, var. O var.] (47:47) (Super)

1. Codes: [Sürdürülebilirlik]

No memos

Hyper-Links:

<supports> 2:18 yapılan düzenlemelerle iyi sen..

<explains> 2:50 Oluşturur müdür seçecek sonuç..

Var, var. O var.

P 2: Y3.rtf - 2:18 [yapılan düzenlemelerle iyi sen..] (47:47) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:17 Var, var. O var. <supports>

yapılan düzenlemelerle iyi sen bir 4 yıl daha kalırsın

P 2: Y3.rtf - 2:20 [Evet o olur.] (55:55) (Super)

1. Codes: [Özgün kültür oluşumu]

No memos

Hyper-Links:

<continued by> 2:39 arkasında durulursa çok ciddi ..

Evet o olur.

P 2: Y3.rtf - 2:22 [Ben idareciysem hangi koşullar..] (57:57) (Super)

1. Codes: [Yasal belirsizliğin varlığı]

No memos

Ben idareciysem hangi koşullarda bu okullarda çalışmaya devam edebileceğini bilmeliyim.

P 2: Y3.rtf - 2:23 [çok memnunum.] (59:59) (Super)

1. Codes: [Etkisiz]

No memos

Hyper-Links:

<explains> 2:24 Proje Okulu olmasından ötürü h..

çok memnunum.

P 2: Y3.rtf - 2:24 [Proje Okulu olmasından ötürü h..] (61:61) (Super)

Codes: [Etkisiz]

No memos

Hyper-Links:

2:23 çok memnunum. <explains>

Proje Okulu olmasından ötürü herhangi bir şeyi yok.

P 2: Y3.rtf - 2:25 [bu adamlar mesleğinin duayeni ..] (63:63) (Super)

Codes: [Yeterliliğin varlığı]

No memos

bu adamlar mesleğinin duayeni diye bakıyorlar.

P 2: Y3.rtf - 2:32 [yurtdışı bağlantılarımız var, ..] (85:85) (Super)

1. Codes: [Proje ve etkinlik girişimleri]

No memos

Hyper-Links:

<supports> 2:33 genetik mühendisliği ile ilgil..

<explains> 2:34 Ezik bir kimliğe sahip olmadığ..

<explains> 2:35 Kendilerine olan saygıları art..

yurtdışı bağlantılarımız var, oluyor, olmalı. Bütün okulların olmalı.

P 2: Y3.rtf - 2:33 [genetik mühendisliği ile ilgil..] (85:85) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:32 yurtdışı bağlantılarımız var, ..<supports>

genetik mühendisliği ile ilgili bir çalışmamız oldu.

P 2: Y3.rtf - 2:34 [Ezik bir kimliğe sahip olmadığ..] (87:87) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:32 yurtdışı bağlantılarımız var, ..<explains>

Ezik bir kimliğe sahip olmadığımı gördü.

P 2: Y3.rtf - 2:35 [Kendilerine olan saygıları art..] (87:87) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:32 yurtdışı bağlantılarımız var, ..<explains>

Kendilerine olan saygıları arttı. Öğretmenlerimizde de aynı şey.

P 2: Y3.rtf - 2:36 [Milli Eğitim'in desteğini sağl..] (92:92) (Super)

1. Codes: [Finansman sorunu]

No memos

Hyper-Links:

<supports> 2:37 Çin'e kabul edildiler; ama gön..

Milli Eğitim'in desteğini sağlayamıyoruz

P 2: Y3.rtf - 2:37 [Çin'e kabul edildiler; ama gön..] (92:92) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:36 Milli Eğitim'in desteğini sağl..<supports>

Çin'e kabul edildiler; ama gönderemiyoruz.

P 2: Y3.rtf - 2:39 [arkasında durulursa çok ciddi ..] (55:55) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:20 Evet o olur. <continued by>

arkasında durulursa çok ciddi bir yapı çıkar.

P 2: Y3.rtf - 2:40 [Büyük bir bilgi eksikliği, böy..] (15:15) (Super)

1. Codes: [Bilgilendirmenin olmayışı]

No memos

Büyük bir bilgi eksikliği, böyle devam ederse çok sıkıntı.

P 2: Y3.rtf - 2:41 [Yaratmadı. Şimdilik asla. Değe..] (19:19) (Super)

1. Codes: [Katkının olmayışı]

No memos

Yaratmadı. Şimdilik asla. Değer katmadı.

P 2: Y3.rtf - 2:42 [Teoride süper, işin pratik kıs..] (23:23) (Super)

1. Codes: [Yerinde bir karar]

No memos

Teoride süper, işin pratik kısmı çok önemli.

P 2: Y3.rtf - 2:43 [biz Proje Okulu olduk. Adımız ..] (25:25) (Super)

1. Codes: [Bilgilendirmenin olmayışı]

No memos

biz Proje Okulu olduk. Adımız Proje Okulu konu, başka hiçbir şey olmadı.

P 2: Y3.rtf - 2:44 [idareci sendika ayırımına gider..] (27:27) (Super)

1. Codes: [Kriter]

No memos

idareci sendika ayırımına giderse, siyasi fikir ayırımına giderse

P 2: Y3.rtf - 2:45 [Sendika bağlamında değerlendir..] (21:21) (Super)

1. Codes: [Kriter]

No memos

Sendika bağlamında değerlendirmeye kalkarsa eyvahlar eyvahlar

P 2: Y3.rtf - 2:46 [pratikteki uygulamalarına göre..] (29:29) (Super)

Codes: [Bilinmeyiş]

No memos

Hyper-Links:

<continued by>2:47 ani kendi okulunda görmedim.

pratikteki uygulamalarına göremedik.

P 2: Y3.rtf - 2:47 [ani kendi okulunda görmedim.] (31:31) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:46 pratikteki uygulamalarına göre..<continued by>

ani kendi okulunda görmedim.

P 2: Y3.rtf - 2:48 [Yönetim açısından iyi olur, ha..] (33:33) (Super)

1. Codes: [Avantaj]

No memos

Hyper-Links:

<explains> 2:11 Objektif olduğunda çok büyük b..

<continued by> 2:49 Ben kiminle daha rahat çalışac..

Yönetim açısından iyi olur, harika olur.

P 2: Y3.rtf - 2:49 [Ben kiminle daha rahat çalışac..] (33:33) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:48 Yönetim açısından iyi olur, ha..<continued by>

Ben kiminle daha rahat çalışırsam o arkadaşları getiririm

P 2: Y3.rtf - 2:50 [Oluşturur müdür seçecek sonuçt..] (49:49) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:17 Var, var. O var. <explains>

Oluşturur müdür seçecek sonuçta.

P 2: Y3.rtf - 2:51 [Bir kere sınav olacak; ama san..] (65:65) (Super)

1. Codes: [Kriter]

No memos

Hyper-Links:

<continued by> 2:52 en az on yıl tecrübesi aranmal..

Bir kere sınav olacak; ama sana tek başına geçerli olmayacak.

P 2: Y3.rtf - 2:52 [en az on yıl tecrübesi aranmal..] (65:65) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:51 Bir kere sınav olacak; ama san..<continued by>

<continued by> 2:53 ulusal ve uluslararası yarışma..

en az on yıl tecrübesi aranmalıdır.

P 2: Y3.rtf - 2:53 [ulusal ve uluslararası yarışma..] (69:69) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:52 en az on yıl tecrübesi aranmal..<continued by>

<continued by>2:54 yüksek lisans da olmalı.

ulusal ve uluslararası yarışmalarda başvurusu olması lazım.

P 2: Y3.rtf - 2:54 [yüksek lisans da olmalı.] (71:71) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:53 ulusal ve uluslararası yarışma..<continued by>

<continued by>2:55 Müdürün de takdir hakkı olsun...

yüksek lisans da olmalı.

P 2: Y3.rtf - 2:55 [Müdürün de takdir hakkı olsun...] (77:77) (Super)

No codes

No memos

Hyper-Links:

2:54 yüksek lisans da olmalı. <continued by>

Müdürün de takdir hakkı olsun.

Ek 4.Görüşme Kod Listesi

Code-Filter: All

HU: backup of TEZ VERİ.hpr 31.12.2016 hpr6

File: [D:\27.12.2016\backup of TEZ VERİ.hpr 31.12.2016 hpr6.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 01.01.17 23:48:31

Ana Tema: PO'ların Mevcut Durumu**Kodlar**

Öğrenci seçimi

Fiziki altyapı yetersizliği

Personel motivasyonu

Müfredat değişikliği

Bilgilendirmenin olmayışı

Yeni bir anlayış

Destekleme

Model

Özel okul

Kaliteli öğretmen

Sayı artışı

Ana Tema: PO'ların Eğitim Sisteminde Fark Oluşturmaya Katkısı**Kodlar**

Potansiyelin varlığı

Katkının olmayışı

Başarılı

Yetersiz katkı

Ana Tema: PO'larda Yönetmel Yapı ve İşleyiş

Kodlar

Avantaj

Dezavantaj

Özerklik

İdari yapı değışikliği

Olumlu bir düşünce

Kriter

Onaylama

Yasal belirsizliğin varlığı

Kadro lu görevlendirilme

Paydaşlar

Ana tema: PO'ların Eğitim Sürecinde İnisiatif Kullanabilme

Kodlar

İnisiatifin varlığı

Farklılığın olmayışı

İnisiatif yetersizliği

Girişimde bulunmayış

Ana tema: PO'ların Yönetmel Yapı ve İşleyişinin Başarı Potansiyeli

Kodlar

Sürdürülebilirlik

Siyasi etki

Bilinmeyiş

Ana tema: PO'ların Kendilerine Özgü Bir Okul Kültürü Oluşturabilmeleri

Kodlar

Özgün kültür oluşumu

Kaygı

Ana tema: PO'ların Mesleki Doyum Düzeyine Katkısı

Kodlar

Etkisiz

Artış

Ana tema: Mesleki Yeterlilik Algısı

Kodlar

Yeterliliğin varlığı

Yeterliğin bilinmeyişi

Ana tema: Proje ve Etkinlik Uygulamaları

Kodlar

Proje ve etkinlik girişimleri

Finansman sorunu

ÖZGEÇMİŞ

Abdurrahman KAYA; 1976 yılında Gaziantep'te' doğdu. 1999 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmuştur. 1999 yılında Adıyaman İlinde sınıf öğretmenliğe başlamıştır. 1999-2008 yılları arasında sınıf öğretmenliği ve okul müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. 2008-2010 yılları arasında Gaziantep İlinde sınıf öğretmenliği yapmıştır. 2010 yılından beri çeşitli okullarda müdür yardımcısı olarak görev yapmıştır. Halen Gaziantep İlinde Şht. Ömer Harun Demir Kız AİHL. (Proje Okulu)'de müdür yardımcısı görevini yürütmektedir.

VITAE

Abdurrahman KAYA; He was born in 1976 in Gaziantep. In 1999, graduated from the departman of Classroom Teaching at Çukurova University Faculty of Education. In 1999, he started teaching in Adıyaman province. Between 1999 and 2008 she worked as a teacher of classroom and school manager. He worked as a class teacher in the province of Gaziantep between 2008-2010. Since 2010, he has served as a deputy principal at various schools. Currently, he is the assistant drectorof Şht. Ömer Harun Demir Girl AIPH. (Project School) in Gaziantep province.