

Bir Okul Geliştirme Modeli Olarak Laboratuvar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi*

An Evaluation of the Use of Curriculum Laboratory Schools as a School Improvement Model

Burhanettin Dönmez
Inönü Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre MLO uygulamasını değerlendirmektir. Araştırma, Malatya İli merkezinde bulunan 11 MLO'da (7 ilköğretim okulu, 4 lise) görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre tablolar oluşturulmuş, cinsiyet, görev türü ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılırken, varyans analizi ve t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, proje kapsamında MLO'lara bazı teknik olanaklar sağlandığını, fakat personel niteliklerinin yeterince geliştirilmediğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Okul geliştirme, müfredat laboratuvar okulu.

Abstract

The purpose of this study is to identify the perceptions of school administrators and teachers regarding Curriculum Laboratory Schools. Data acquired from the school administrators and the teachers who work in 11 Curriculum Laboratory Schools (7 primary schools and 4 high schools) in the provincial center of Malatya were used. Data were collected using a questionnaire developed for the study and administered at the schools. Frequencies, arithmetic averages and standard deviations were calculated; and the differences between the perceptions of school administrators and teachers were tested according to their gender, status and seniority, using analysis of variance and t-test. The findings indicate that the project provided some technical opportunities for the Curriculum Laboratory Schools, but that the qualifications of the staff were not improved by the project.

Key words: School improvement, curriculum laboratory school

Giriş

Örgüt geliştirme bir kavram olarak 1960'lardan beri kullanılmaktadır. Genel olarak, sistem çapında değişimin kolaylaştırılmasını ifade eden bir kavramdır. Günümüzde de bu kavram çok çeşitli değişim etkinlikleri için kullanılmaktadır. Bazılarına göre bu kavram, 1950'lerde popülerlik kazanan duyarlık eğitime verilen gösterişli bir isimdir. Bazıları ise bu kavramı

yönetimin bütün süreçlerini kapsayacak biçimde tanımlamaktadırlar. French (1974,56) örgüt geliştirme kavramını, "örgüt üyelerinin örgüt kültürünü yönetme becerisini geliştiren, problem çözmede yaratıcı olmalarını sağlayan ve örgütün dış çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan karmaşık bir olaylar örüntüsüdür" şeklinde tanımlamaktadır.

Genel bir yaklaşımla örgüt geliştirmenin, değişim konusuna, insancıl-demokratik değerlere önem veren, birey ve örgüt amaçlarının bütünleştirilmesini kolaylaştıran, örgütün etkinliğini artıracığına inanılan, sistem tabanlı bir yaklaşım olduğu söylenilebilir. Kısaca, örgüt geliştirme, değişim için hazırlanma ve değişimi yönetme sürecini ifade eder.

Yard. Doç. Dr. Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya.

* Bu makale AİBÜ tarafından Bolu'da düzenlenen X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (7-9 Haziran 2001)'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Soruna eğitim örgütleri açısından bakıldığında durum daha karmaşık bir hal almaktadır. Çünkü eğitim, bireyi sosyalleştirme, topluma kazandırma sürecidir. Oysa eğitim kurumları bireyi topluma kazandırırken, hızla değişen bir toplumda bireyi sadece geçmişin alışkanlıkları ve değerleri ile yetiştiremezler; eğitim kurumları bireyi gelecekte içinde yaşayacakları toplumun değerlerine ve beklentilerine uygun olarak yetiştirmek, gerekli davranışları, becerileri kazandırmak zorundadırlar.

Okulların bu temel işlevi yerine getirmeleri, değişen koşullara uygun olarak kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Bu yenileşme somut olarak teknoloji boyutunda gözlenirken, insan boyutundaki yenileşmenin gerekliliği çoğu zaman anlaşılammakta ya da yanlış anlaşılmaktadır. Teknolojik yenilikler genellikle daha önce yaptıklarımızı daha kolay ya da daha hızlı yapmamızı sağlamaktadırlar. Oysa sorun, ne yaptığımız ve neden yaptığımızla ilgilidir. Örneğin, bazı yöneticiler ve öğretmenler okullarını bir teknoloji merkezi haline getirdiklerinde okulun bütün sorunlarını çözebileceklerini, çağı yakalayabileceklerini sanırlar. Oysa, teknolojiyi hangi amaçla kullanacağını bilmeyen, bir aracı amaç haline getirmiş insanlardan oluşan bir okulda teknolojinin fazla bir faydası olmamaktadır.

Okul geliştirme, okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu sürecin amacı, okulun daha nitelikli bir eğitim yapmasını sağlamak ve öğrenci başarısını artırmaktır. Son 10-15 yıldan beri başta İngiltere olmak üzere birçok gelişmiş ülkede okulun performansını artırmaya yönelik eğitim reformlarında somut bir artış gözlenmiştir. Hatta bu dönem içinde okul geliştirme projeleri, okulları hangisini seçecekleri konusunda bir şaşkınlığa düşürecek derecede sık sunulmuştur (Harris, 2000,1).

Halihazırda, dünya çapında uygulanmakta olan çok sayıda okul geliştirme projesi ve programı vardır. Her biri bazı farklılıklar göstermekle birlikte, okul geliştirme projeleri genel olarak organik ve mekanik olmak üzere ikiye ayrılabilirler. Birinci türden projeler, okulun geliştirilmesi için temel ilkeler sunarken, ikinci türden olanlar doğrudan rehberlik ederek adım adım ne yapılacağını ayrıntılı olarak gösterirler (Harris, 2000,2).

Organik model kapsamında en çok bilinen "Uluslararası Okul Geliştirme Projesi" (ISIP)'dir. Bu

proje 1982-1986 yılları arasında 14 OECD ülkesinde, çok sayıda uzman desteği ile uygulanan, OECD tarafından da desteklenen, bir okul geliştirme projesidir. ISIP, 1970'lerin önde gelen müdahaleci yaklaşımlarına ters düşerek, okulu bir değişim merkezi ve kendisini yenileyerek büyüyen, daha uzun dönemli amaçlar ortaya koyabilen ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için öncelikle ve önemli ölçüde kendi iç dinamiklerinden yararlanabilen bir örgüt olarak görmektedir (Hopkins, 1987,7). Bir başka deyişle, okula dayalı bir yönetim anlayışı öngörmektedir (Caldwell ve Spinks, 1988, 8). Bu sınıftaki diğer çok bilinen projeler İngiltere'de uygulanan "Improving the Quality of Education for All" (IQEA) ve Kanada'da uygulanan "Manitoba School Improvement Programme" (MSIP)'dir.

Bu projelerin tümü, geliştirilecek ve uygulanacak stratejilerin, örgütün iç ve dış çevre koşullarının aynı zamanda dikkate alınmadıkça başarılı olamayacağını vurgulamaktadırlar (Hopkins ve Harris, 1997, 3).

Okul geliştirme yelpazesinin diğer ucundaki projeler mekanistik kategoriye girerler. Geniş bir alana yayılmış olan bu yaklaşım, altı aşamadan oluşan yönetsel bir döngüye dayanır. Bunlar (1) amaçlar seti, (2) politika üretme, (3) planlama, (4) hazırlık, (5) uygulama ve (6) değerlendirmedir. Bu tür yaklaşımlar, örgütlerin tek tipliğini varsayar, değişebilirliğini hesaba katmazlar. Bu sınıftaki projelerin en çok bilinenleri Slavin (1992)'in "Success For All" ve Joyce (1996)'un "Models of Teaching" yaklaşımıdır. Her iki yaklaşımın da ABD ve diğer ülkelerdeki çalışmalarla başarıları önemli ölçüde kanıtlanmıştır. Bu yaklaşımlar belirli bazı nitelikleri paylaşmaktadırlar. Bu durum onları daha fazla dikkati çeken programlar haline getirmektedir. Birincisi, bu programlar daha çok sınıflar ve farklı öğretimsel stratejilerin yararları üzerinde dururlar. İkincisi, uygulamalarda programa bağlılığı vurgularlar. Üçüncüsü, programların öğrencinin öğrenmesi ve gelişmesi üzerindeki etkisini büyük bir doğrulukla tahmin edebilirler (Harris, 2000, 4-5).

Türkiye'de 1990'lı yıllarda uygulamaya konulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin bir ayağını da bir tür okul geliştirme modeli olan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) oluşturmaktadır. Bu model, organik bir modeldir ve ISIP kapsamında OECD ülkelerinde uygulanan modelin bir benzeridir. Projede de açıkça

ifade edildiği gibi amaç, proje kapsamındaki 208 okulda (147 ilköğretim okulu, 53 genel lise ve Anadolu lisesi, 8 Anadolu öğretmen lisesi) öğrenci başarısını OECD ülkeleri düzeyine çıkarmaktır (MEB, EARGED,1995,1-29; MEB, EARGED,1999a, 1-2). Bu amaçla okullar proje kapsamında belirlenen ilkeler çerçevesinde geliştirilmeye çalışılacak ve pilot uygulaması bu okullarda yapılacak olan proje, bu okulların rehberliğinde ülkedeki diğer okullara yaygınlaştırılacaktır (MEB, 1999b, 990-996).

MLO modelinin geliştirilmesi ve uygulanmasında dikkate alınacak temel ilkeler ve standartlar yerli ve yabancı uzmanlardan oluşan bir grup tarafından belirlenmiştir. Bu ilkelerle öğretmenlere ve okul yöneticilerine MLO modelinin geliştirilmesinde önemli roller, yetkiler ve sorumluluklar öngörülmüştür (MEB, 1999c, 999-1001). Modelde her okulun özgün gereksinimleri bulunduğu kabul edilerek programların geliştirilmesinde okul düzeyine önemli yetki ve sorumluluklar aktarılmıştır. Bu nedenlerle MLO modeli, yerinden yönetime geçişte bir adım sayılabilir (Dönmez, 2000).

Ancak modelde öngörülen ilkelere karşın, Türkiye Eğitim Sisteminin katı merkezîyetçi yapısı, bakanlık, il ve ilçe eğitim yöneticilerinin geleneksel bürokratik tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin alışkanlıklarına ters düşen demokratik, katılımcı, paylaşımcı karar ve uygulama süreçlerinin öngörülmesi, hizmetçi eğitim etkinliklerinin yetersizliği, örgüt kültürü ve ikliminden kaynaklanan bazı sorunlar dikkate alındığında, bu yaklaşımın bazı sorunlarla karşılaşması kaçınılmaz bir hale gelebilir.

İşte bu nedenlerle MLO modelinin ilkelerinin ne derece gerçekleştirilebildiğinin ya da modelin ne denli başarılı olduğunun, bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına dayalı olarak değerlendirilmesi, bir başka deyişle içeriden gelen sese kulak verilmesi, modelin MEB tarafından yaygınlaştırılmaya çalışıldığı bugünlerde daha da önemli görülmektedir.

Problem

"Bir okul geliştirme modeli olarak Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulaması, bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendiril-

mektedir?" sorusu, araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Değerlendirmede görev, cinsiyet, okuldaki ve öğretmenlikteki kıdem değişkenleri alt problemler olarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 2000-2001 öğretim yılı güz döneminde, Malatya İli merkezinde bulunan 7 ilköğretim okulu ve 4 lise olmak üzere 11 MLO'da görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tümüne ulaşılmaya çalışılmış, ancak 420 kişiden oluşan evreden 341 kişiye ulaşılabilmektedir. Ancak ulaşılabilen 341 kişinin bütün soruları yanıtlamadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle yanıtlayanların sayısı, soruya göre 339-320 arasında değişmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının I.Bölümü'nde bağımsız değişkenler olan görev, cinsiyet, okuldaki ve öğretmenlikteki kıdem ile ilgili 4, II.Bölümü'nde MLO projesinde öngörülen ilkelere üretilen 17 soruya ve her sorunun karşısında eşit aralıklı olarak düşünülen "hiç", "az", "orta", "çok", "tam" seçeneklerine yer verilmiştir. Bu yolla ilkelerin gerçekleşme derecesi saptanmaya çalışılmıştır. Ancak kapsamlı bir araştırmanın bir makalede özetlenmesinde karşılaşılan sorunlar nedeni ile 5 soruda ifade edilen hizmetçi eğitim konusu, genel olarak ifade edilmiş olan bir sorudan elde edilen verilerle değerlendirilmiş, böylece değerlendirme 13 soru üzerinden yapılmıştır. Ayrıca aynı nedenle her soruya göre frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gösteren tablolara yer verilememiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package For The Social Science)'den yararlanılmıştır. İstatistiksel analizde varyans analizi (One Way Anova) ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. F değerlerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi'nin sonuç vermediği durumlarda LSD Testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak

alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, soru sırasına ve bağımsız değişkenlere göre aşağıda özetlenmiştir. Kapsamlı bir araştırmanın bir makalede kısaca özetlenmesinde karşılaşılan güçlükler nedeni ile frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testine ilişkin tablolar verilememiştir.

1. "MLO projesi hakkında ne derece bilgi sahibisiniz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; göreve göre, müdürler ($\bar{X} = 3.84$) ve müdür yardımcıları ($\bar{X} = 3.86$) proje hakkındaki bilgi sahibi olma derecelerini "çok" olarak belirtirlerken, öğretmenler ($\bar{X} = 3.38$) "orta" seçeneğinde birleşmektedirler. Aritmetik ortalamalar, yöneticilerin proje hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Tablo 1
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	7.101	3.550	5.142	0.006
Grp. İçi	336	232.020	0.691		
Toplam	338	239.121			

Tablo 1'de görüldüğü gibi F değerinin anlamlı bulunması nedeni ile yapılan Scheffe Testi sonunda, müdür yardımcıları ve öğretmenler arasındaki fark ($t=2.634/p=0.033$) istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, okuldaki iletişim yetersizliği ile bir ölçüde açıklanabilir. Yönetimden yönetilenlere doğru bilgi akışının yetersiz olduğu söylenilebilir.

Cinsiyete göre algılar arasında anlamlı bir fark ($t= -0.207/p=0.836$) gözlenmemiştir. Kadınlar da ($\bar{X} = 3.41$) erkekler de ($\bar{X} = 3.43$) bilgi sahibi olma derecelerini "çok" olarak algılamaktadırlar.

Okuldaki kıdeme göre gruplar arasında, Tablo 2'de görüldüğü gibi, anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Scheffe Testi sonunda farkın, kıdemi 1-5 yıl olanlarla ($\bar{X} = 3.15$), 21 ve daha fazla yıl olanlar ($\bar{X} = 3.66$) arasında ($t=3.739/p=0.008$) ve yine kıdemi 1-5 yıl olanlarla ($\bar{X} = 3.15$), 6-10 yıl olanlar ($\bar{X} = 3.66$) arasında ($t=4.706/p=0.000$) olduğu görülmüştür.

Tablo 2
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	18.899	4.725	7.396	0.000
Grp. İçi	328	209.534	0.639		
Toplam	332	228.432			

Benzer biçimde, Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Fark, kıdemi 1-5 yıl ile 16-20 yıl ($t=-5.088/p=0.000$); 1-5 yıl ile 21 ve fazla yıl ($t=-5.671/p=0.000$); 6-10 yıl ile 16-20 yıl ($t=3.450/p=0.019$) ve 6-10 yıl ile 21 ve daha fazla yıl ($t=3.919/p=0.004$) arasındadır.

Tablo 3
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	28.341	7.085	11.227	0.000
Grp. İçi	334	210.780	0.631		
Toplam	338	239.121			

Öz olarak ifade etmek gerekirse, kıdemi daha az olanlar bilgi sahibi olma derecelerini daha düşük algılamakta, kıdemi fazla olanlar, daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durumda, bir ölçüde, gençlerin daha idealist ve ilgili oldukları düşünülebilir. Ayrıca okul yönetiminde de giderek daha demokratik eğilimlerin gözlenmeye başlaması, özellikle MLO projesinin bunu öngörmesi nedeni ile başka okullara göre daha iyi olan bilgi akışının bu okullarda yetersiz algılanabileceği düşünülebilir. Yine kıdemi daha fazla olanlar, geçmişle karşılaştırarak şimdiki durumu daha iyi olarak algılamış olabilirler.

2. "MLO ile ilgili son gelişmelerden ne derece haberdar olduğunuzu düşünüyorsunuz?" şeklinde ifade edilen soruya verilen yanıtlar incelendiğinde göreve göre, müdür ($\bar{X} = 3.84$) ve müdür yardımcıları ($\bar{X} = 3.63$) "çok", öğretmenler ($\bar{X} = 3.11$) "orta" seçeneğinde birleşmektedirler. Tablo 4'te görüldüğü gibi varyans analizi sonucu fark anlamlı bulunmuştur. Scheffe Testi sonunda farkın ($t=-2.580/p=0.037$) müdürler ile öğret-

menler arasında olduğu saptanmıştır. Bu durum, önceki soruya verilen yanıtlarla paralellik göstermektedir. Olası neden, yönetimden yönetilenlere doğru bilgi akışının yetersizliği olarak görülebilir.

Tablo 4

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	11.504	5.752	5.812	0.003
Grp. İçi	336	332.520	0.990		
Toplam	338	244.024			

Cinsiyete göre verilen yanıtlar "orta" seçeneğinde birleşmekte ve anlamlı bir fark gözlenmemektedir ($t=0.491/p=0.624$).

Okuldaki kıdeme göre, kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar "orta", daha fazla olanlar "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Varyans analizi sonucu, Tablo 5'te görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Yapılan Scheffe Testi sonunda, farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl ($t=-3.819/p=0.007$); 1-5 yıl ile 16-20 yıl ($t=-3.493/p=0.017$) ve yine 1-5 yıl ile 21 ve daha fazla yıl ($t=-4.265/p=0.001$) seçenekleri arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	26.145	6.536	6.912	0.000
Grp. İçi	328	310.167	0.946		
Toplam	332	336.312			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde, kıdem arttıkça yeterli algılama derecesi de artmaktadır. Bu boyutta kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=2.48$) olanlar "az" seçeneğini, 6-10 yıl ($\bar{X}=3.33$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=3.04$) olanlar "orta" seçeneğini, 16-20 yıl ($\bar{X}=3.55$) ile 21 ve fazla yıl ($\bar{X}=3.53$) kıdeme sahip olanlar ise "çok" seçeneğini tercih etmişlerdir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonunda gruplar arasında fark olduğu, Scheffe Testi'ne göre de farkın kıdemi 1-5 yıl

ile 6-10 yıl ($t=-3.819/p=0.007$); 1-5 yıl ile 16-20 yıl ($t=-3.493/p=0.017$); 1-5 yıl ile 21 ve daha fazla yıl ($t=-4.265/p=0.001$) olanlar arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	64.284	16.071	19.188	0.000
Grp. İçi	334	299.739	0.838		
Toplam	338	334.024			

Bu durumda yaş ya da deneyim arttıkça daha olumlu düşünmenin ve algılamanın da arttığı söylenilebilir. Gençlerin beklenti düzeylerinin daha yüksek olması doğaldır. Fark bir ölçüde beklenti düzeylerinin farklılığı ile de açıklanabilir.

3) "Okulumuzun MLO standartlarına ne derece sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar değişkenlere göre incelendiğinde; görev değişkenine göre müdürler ($\bar{X}=3.08$), "orta" seçeneğini işaretlerken müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.72$) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.56$) "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte, aşağıda, Tablo 7'de görüldüğü gibi, gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 7

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	3.348	1.674	0.454	0.636
Grp. İçi	332	1225.267	3.691		
Toplam	334	1228.121			

Cinsiyete göre, kadınlar ($\bar{X}=3.44$) ve erkekler ($\bar{X}=3.55$) bu soruyu "çok" seçeneğini işaretleyerek yanıtlamışlardır; algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t=-0.860/p:0.390$).

Okuldaki kıdem değişkenine göre, bütün grupların bu soruya verdikleri yanıtlar "çok" seçeneğinde toplanmakta ve aritmetik ortalamalar 3.41 ile 4.60 arasında değişmektedir. Aşağıda Tablo 8'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	6.693	1.673	0.444	0.777
Grp. İçi	324	1220.401	3.767		
Toplam	328	1227.094			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, 16-20 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.38$) bu soruya “orta” seçeneğini seçerek yanıt verirken, geriye kalan tüm gruplar “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. Çok seçeneğini işaretleyenlerin aritmetik ortalamaları 3.41 ile 3.77 arasında değişmektedir. Tablo 8’de görüldüğü gibi istatistiksel açıdan gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 9
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	6.323	1.581	0.427	0.789
Grp. İçi	330	1222.292	3.704		
Toplam	334	1228.615			

Kısaca bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okullarının MLO standartlarına sahip olma derecesini “çok” derecede yeterli olarak algıladıkları söylenilebilir.

4. “Okulumuza sağlanan teknik olanakların en son yenilikleri ne derece yansıttığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde; görev değişkenine göre, Tablo 10’da görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Fark ($t=2.656/p=0.031$) müdür yardımcılarını ile öğretmenler arasındadır. Müdür yardımcılarını ($\bar{X}=4.04$) sağlanan teknik olanakların en son yenilikleri yansıtmaya derecesi açısından öğretmenlerden ($\bar{X}=3.51$) daha iyimserdirler. Algıdaki bu fark, olanakların sağlanmasında yöneticilerin daha fazla çaba harcamaları nedeni ile olabilir.

Bu soruya verilen yanıtlar açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t=0.657/p=0.512$). Kadınlar ($\bar{X}=3.58$) ve erkekler ($\bar{X}=3.51$) okullarına sağlanan teknik olanakların en son yenilikleri yansıtmaya derecesini “çok” derecede yeterli olarak algılamaktadırlar.

Tablo 10
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	6.789	3.394	4.173	0.016
Grp. İçi	329	267.621	0.813		
Toplam	331	274.410			

Okuldaki kıdeme göre, 11-15 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.22$) bu durumu “orta” derecede yeterli olarak algılayarak, aritmetik ortalamaları 2.48 ile 3.72 arasında değişen diğer dört grup “çok” seçeneğinde birleşmektedirler. Tablo 11’de görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Tablo 11.
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	5.219	1.305	1.567	0.183
Grp. İçi	322	268.053	0.832		
Toplam	326	273.272			

Öğretmenlikteki kıdem açısından gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Scheffe Testi sonunda farkın 6-10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{X}=3.18$), 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.75$) arasında ($t=-4.231/p=0.002$) olduğu gözlenmiştir. 6-10 yıl kıdemi olanların yanıtları “orta” seçeneğinde toplanırken, 21 ve fazla yıl kıdemi olanların yanıtları “çok” seçeneğinde toplanmaktadır. Bu sonucun olası nedenlerinden biri, 6-10 yıl seçeneğinde bulunanların teknolojik yenilikleri daha fazla izlemeleri olabilir.

Tablo 12
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	17.481	4.370	5.562	0.000
Grp. İçi	327	256.929	0.786		
Toplam	331	274.410			

5. “Okulumuzda bulunan donanım ve ekipman odaları eğitim öğretim amacı ile ne derece kullanılıyor?”

ılmaktadır?" sorusuna verilen yanıtlar görev değişkeni açısından incelendiğinde, müdür ($\bar{X}=3.41$), müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.90$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$) yanıtlarının "çok" seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Varyans analizi sonunda, Tablo 13'te görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	3.040	1.520	1.845	0.160
Grp. İçi	333	274.291	0.824		
Toplam	335	277.330			

Cinsiyet değişkenine göre de gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=1.613/p=0.108$). Kadınlar ($\bar{X}=3.64$) ve erkekler ($\bar{X}=3.48$) okullarındaki donanım ve ekipman odalarının eğitim-öğretim amacı ile kullanılma derecesini "çok" olarak algılamaktadırlar.

Okuldaki kıdem değişkenine göre, yanıtlar tüm gruplar için "çok" seçeneğinde toplanmaktadır. Bu soruya verilen yanıtların aritmetik ortalamaları 3.38 ile 3.63 arasında değişmektedir. Gruplar arasında, aşağıda Tablo 14'te görüldüğü gibi, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 14

Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	1.412	0.353	0.424	0.791
Grp. İçi	325	270.494	0.832		
Toplam	329	271.906			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre gruplar arasında, Tablo 15'te görüldüğü gibi, fark vardır. Fark ($t=-3.563/p=0.014$) kıdemi 6-10 yıl olanlarla 21 ve daha fazla yıl olanlar arasındadır. Kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar ($\bar{X}=3.20$) bu durumu "orta" derecede yeterli olarak algılayarken, 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.68$) "çok" derecede yeterli olarak algılamaktadırlar.

Tablo 15

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	13.851	3.463	4.350	0.002
Grp. İçi	331	263.479	0.796		
Toplam	335	227.330			

Daha önce de aynı gruplar arasında benzer bir fark, sağlanan olanaklar açısından gözlenmişti. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler sağlanan olanakları ve bu olanakların kullanılma derecesini de diğerlerinden daha düşük algılamaktadırlar. Bu durum daha önce grubun yenilikleri izleme olanaklarının daha yüksek olması ile bir dereceye kadar açıklanmaya çalışılmıştı. Ayrıca, bu öğretmenler MLO'nun kurulması ve geliştirilmesi için yapılan harcamalarla bu harcamalar sonucu elde edilen olanakları ve bu olanakların etkin kullanılma derecesini karşılaştırmışlarsa, bir başka deyişle bu olanakların vazgeçme maliyetlerinin yüksekliğini görmüşlerse, durumu böyle değerlendirmeleri doğal karşılanabilir.

6. "Görevinizle ilgili problemlerin çözümünde ne derece yeterli yardım aldığımızı düşünüyorsunuz?" şeklindeki soruya verilen yanıtların bağımsız değişkenlere göre dağılımına bakıldığında; görev değişkenine göre müdür ($\bar{X}=3.25$) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.31$) "orta" seçeneğini işaretlerken, müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.45$), "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, aşağıda Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	0.461	0.230	0.245	0.783
Grp. İçi	332	312.721	0.942		
Toplam	334	313.182			

Cinsiyet göre, kadınlar ($\bar{X}=3.32$) ve erkekler ($\bar{X}=3.32$), "orta" seçeneğinde birleşmektedirler; algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($t=-0.023/p=0.982$).

Okuldaki kıdem değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları 3.17 ile 3.36 arasında değişmektedir. Başka bir deyişle, bu değişken açısından grubun tamamı “orta” seçeneğinde birleşmektedir. Tablo 17’de görüldüğü gibi, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 17
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	0.758	0.189	0.200	0.938
Grp. İçi	324	306.367	0.946		
Toplam	328	307.125			

Öğretmenlikteki kıdem değişkeni açısından, 16-20 ve 21 yıldan daha fazla kıdemi olanlar “çok” seçeneğini, diğer gruplar “orta” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu değişkene ilişkin varyans analizi sonucu Tablo 18’de görülmektedir. Tablo incelendiğinde $p < .05$ olmakla birlikte, yapılan Scheffe Testi sonunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bu durumda LSD Testi uygulanmış ve farkın 6-10 yıl ile 16-20 yıl ($t = -2.551/p = 0.011$); 6-10 yıl ile 21 ve daha fazla yıl ($t = -2.139/p = 0.034$); 11-15 ile 16-20 yıl ($t = 2.526/p = 0.012$) ve 11-15 yıl ile 21 ve daha fazla yıl ($t = -2.100/p = 0.036$) arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 18
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	10.845	2.711	2.949	0.020
Grp. İçi	323	296.899	0.919		
Toplam	327	307.744			

Sonuç olarak, öğretmenlikteki kıdem değişkeni dışındaki değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu değişkene göre de öğretmenlikteki kıdem arttıkça olumlu algılama eğiliminin arttığı gözlenmektedir. Bu durum yaşın ve deneyimin daha olumlu algılama yönünde bir katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. En düşük aritmetik ortalama 3.08, en yüksek ise 3.56’dır. Genel olarak

yanıtlar “orta” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum MLO’da işbirliği ve dayanışmanın istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

7. *Derslerin ne derece öğrenci merkezli yapıldığını düşünüyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; göreve göre, müdürler ($\bar{X} = 3.07$), müdür yardımcıları ($\bar{X} = 3.28$) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.26$) bu durumu benzer biçimde algılamaktadırlar, bütün gruplar “orta” seçeneğini tercih etmişlerdir. Tablo 19’da görüldüğü gibi grupların bu konuya ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 19
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	0.443	0.221	0.271	0.763
Grp. İçi	326	266.110	0.816		
Toplam	328				

Cinsiyete göre, kadınlar ($\bar{X} = 3.41$) derslerin “çok” derecede öğrenci merkezli, erkekler ($\bar{X} = 3.15$) ise “orta” derecede öğrenci merkezli yapıldığını düşünmektedirler. Cinsiyete göre fark ($t = 2.534/p = 0.012$) anlamlı bulunmuştur. Bu durum, kadınların daha iyimser oldukları ya da beklenti düzeylerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okuldaki kıdeme göre 21 ve daha fazla kıdemi olanlar ($\bar{X} = 3.44$) “çok” seçeneğini, aritmetik ortalamaları 3.06 ile 3.26 arasında değişen diğer gruplar ise “orta” seçeneğini işaretlemiş olmalarına karşın, Tablo 20’de görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 20
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	3.055	0.764	0.959	0.430
Grp. İçi	319	254.192	0.797		
Toplam	323	257.247			

Öğretmenlikteki kıdeme göre, 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X} = 3.46$) “*Derslerin ne derece öğrenci merkezli yapıldığını düşünüyorsunuz?*” sorusuna “çok”

seçeneğini işaretleyerek yanıt verirken, aritmetik ortalamaları 3.02 ile 3.21 arasında değişen diğer gruplardaki denekler "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Tablo 21'de görüldüğü gibi, varyans analizi sonunda F anlamlı bulunmuş, fakat Scheffe Testi ile farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenemediği için LSD Testi yapılmıştır. Bu test sonunda farkın kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.04$) olanlarla 21 ve daha fazla yıl ($\bar{X} = 3.46$) olanlar ($t=4.706/p=0.003$), 11-15 yıl ($=3.02$) olanlarla 21 ve daha fazla yıl ($\bar{X}=3.46$) olanlar ($t=2.855/p=0.005$) arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, bu konuda da kıdem artıka daha olumlu değerlendirme oranının arttığını göstermektedir

Tablo 21

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	10.854	2.713	3.416	0.009
Grp. İçi	317	251.770	0.794		
Toplam	321	262.624			

8. "Okulunuzla ilinizde bulunan üniversitenin eğitim fakültesi arasındaki ilişkileri ne derece yeterli buluyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların bağımsız değişkenlere göre dağılımına bakıldığında; görev değişkenine göre müdür ($\bar{X} = 2.61$) ve müdür yardımcıları ($\bar{X}=2.63$) "orta" seçeneğinde birleşirken, öğretmenler ($\bar{X} = 2.30$) "az" seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte, grupların ortalamaları arasındaki fark, Tablo 22'de görüldüğü gibi, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 22

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	0.443	0.221	0.271	0.763
Grp. İçi	326	266.110	0.816		
Toplam	328	266.553			

Cinsiyet değişkenine göre de gruplar arasında anlamlı bir fark($t=-.347/p=0.729$) yoktur. Kadınlar ($\bar{X} = 2.27$) ve erkekler ($\bar{X} = 2.31$) çalıştıkları okulun eğitim fakültesi ile olan ilişkisinin derecesini benzer biçimde "az" olarak değerlendirmektedirler.

Okuldaki kıdem değişkenine göre de bütün gruplar bu ilişkinin derecesini "az" olarak belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamaları 2.14 ile 2.36 arasında değişen bu grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı aşağıda, Tablo 23'te görülmektedir.

Tablo 23

Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	0.930	0.232	0.237	0.918
Grp. İçi	325	319.143	0.982		
Toplam	329	320.073			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, Tablo 24'te görüldüğü gibi, gruplar arasında fark vardır. Fark, ikisi de "az" seçeneğini işaretleyen, kıdemleri 1-5 yıl olanlar ($\bar{X} = 1.95$) ile 21 ve daha fazla yıl olanlar ($\bar{X} = 2.54$) arasındadır. Daha önceki sorularda olduğu gibi, kıdemi 21 ve daha fazla yıl olanlar söz konusu ilişkinin derecesini, kıdemi 1-5 yıl olanlardan anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 24

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	15.203	3.801	3.977	0.004
Grp. İçi	330	315.346	0.956		
Toplam	334	330.549			

Kısaca, araştırmaya katılanların, üniversite (eğitim fakültesi) ile olan ilişkileri "az" derecede yeterli gördükleri, bir başka deyişle istenilen düzeyde yeterli görmedikleri söylenilebilir. Oysa üniversite ile olan ilişkilerin geliştirilmesi MLO'nun ilkelerinden biridir. Gerçekten de öğrencilerin okullarda yaptıkları uygulamalar ve bu amaçla yapılan görüşmeler dışında okullarla eğitim fakültesi arasında pek bir ilişkinin olmadığı genel olarak gözlenen bir durumdur.

9. "Okulunuzda toplam kalite yönetiminin felsefesi ve ilkelerinin ne derece uygulandığını düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar, bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde; göreve göre müdür ($\bar{X} = 3.33$), müdür yardımcısı ($\bar{X}=3.22$) ve öğretmenler ($\bar{X} = 3.08$) "orta" seçeneğinde birleşmektedirler. Bu soruya verilen yanıtlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı Tablo 25'te görülmektedir.

Tablo 25
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	2.649	1.324	1.260	0.285
Grp. İçi	332	348.921	1.051		
Toplam	334	351.570			

Cinsiyete göre kadınların ($\bar{X} = 3.13$) ve erkeklerin ($\bar{X} = 3.08$) bu soruya verdikleri yanıtlar "orta" seçeneğinde birleşmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir fark ($t=0.487/p=0.626$) gözlenmemiştir.

Okuldaki kıdeme göre bütün grupların bu soruya verdikleri yanıtlar "orta" seçeneğinde birleşmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları 2.85 ile 3.20 arasında değişmektedir. Tablo 26'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 26
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	2.988	0.747	0.938	0.442
Grp. İçi	315	251.009	0.797		
Toplam	319	253.997			

Öğretmenlikteki kıdem açısından da grupların bu soruya verdikleri yanıtlar "orta" seçeneğinde birleşmekle birlikte, gruplar arasında, Tablo 27'de görüldüğü gibi, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.

Tablo 27
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	11.543	2.886	3.764	0.005
Grp. İçi	321	246.117	0.767		
Toplam	325	257.660			

Scheffe Testi sonucuna göre, fark 6-10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{X} = 2.71$), 21 yıl ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X} = 3.22$) arasındadır. İki grupta uygulamanın "orta" derecede yeterli olduğunu düşünmekle birlikte 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanların görece olarak daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde,

TKY'nin felsefesi ve ilkelerinin bu okullardaki uygulanma derecesinin istenilen düzeyde olmadığı söylenilebilir. Kuramsal olarak TKY ile ilgili bilgilerin bu okullarda verildiği genel olarak bilinmektedir. Ancak bilmek yeterli olmamaktadır. Uygulama aynı zamanda personelin yeterliliğini de gerektirmektedir.

10. "Okulunuzun teftişinde eğitim-öğretim sürecinin ve ortamının gelişimini hedefleyen rehberlik ve danışma hizmetlerinin ne derece yapıldığını düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; göreve göre müdür ($\bar{X} = 2.76$), müdür yardımcısı ($\bar{X} = 3.27$) ve öğretmenlerin "orta" seçeneğinde birleştikleri ve Tablo 28'de görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı dikkati çekmektedir.

Tablo 28
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2.76	2.649	1.324	1.260	0.285
Grp. İçi	3.27	348.921	1.051		
Toplam	2.95	351.570			

Bu soruya verilen yanıtlar açısından cinsiyete göre de gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t=-1.00/p=0.318$). Kadınlar ($\bar{X}=3.13$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.08$) benzer biçimde "orta" seçeneğinde birleşmektedirler.

Okuldaki kıdem değişkeni açısından da durum aynıdır. Bütün gruplar "orta" seçeneğini işaretlemişlerdir. Grupların aritmetik ortalamaları 2.65 ile 3.00 arasında değişmektedir. Tablo 29'da görüldüğü gibi yapılan varyans analizi, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 29
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	3.015	0.754	0.714	0.583
Grp. İçi	324	342.207	1.056		
Toplam	328	345.222			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre de durum aynıdır. Bütün gruplar, okullarının teftişinde eğitim-

öğretim sürecinin ve ortamının gelişimini hedefleyen rehberlik ve danışma hizmetlerinin “orta” derecede yapıldığını düşünmektedirler. Grupların aritmetik ortalamaları 2.80 ile 3.09 arasında değişmektedir. Tablo 30’da verilen varyans analizi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 30

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	3.523	0.881	0.835	0.504
Grp. İçi	330	348.047	1.055		
Toplam	334	351.570			

Bu durumda, bütün değişkenlere ilişkin algıların eğitim ortamının ve sürecinin gelişimini hedefleyen rehberlik anlayışına “orta” derecede uyulduğunu göstermesi, modelin bu ilke açısından ancak “orta” derecede başarılı olabildiğini göstermektedir.

11. “Okulunuzda paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemi ne derece uygulanmaktadır?” sorusuna verilen yanıtların dağılımı incelendiğinde; göreve göre müdürler ($\bar{X}=3.61$) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.32$) “orta” seçeneğinde birleşirken, müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.72$) “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. Böyle olmakla birlikte, gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Tablo 31’de bu duruma ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31

Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	4.268	2.134	2.245	0.108
Grp. İçi	331	314.618	0.951		
Toplam	333	318.886			

Cinsiyete göre, kadınlar ($\bar{X}=3.42$) erkeklere ($\bar{X}=3.31$) oranla durumu görece olarak daha olumlu algılamakla birlikte, gruplar arasındaki fark bu değişken açısından da anlamlı bulunmamıştır ($t=1.010/p=0.313$).

Okuldaki kıdeme göre, kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=3.28$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.28$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=3.37$) olan üç grubun bu soruya verdikleri yanıtlar “orta” seçeneğinde birleşirken, kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X}=3.57$) ile 21 ve fazla yıl olan iki grup “çok” seçeneğinde birleşmektedirler. Ancak, Tablo 32’de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Tablo 32

Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	4.846	1211	1.258	0.286
Grp. İçi	323	310.981	0.963		
Toplam	327	315.826			

Öğretmenlikteki kıdeme göre, Tablo 33’te görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Scheffe Testi sonunda 6-10 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.04$) ile 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=3.60$) arasındaki fark anlamlı ($t=-3.763/p=0.007$) bulunmuştur. 6-10 yıl kıdemi olanlar okullarındaki paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemini “orta” derecede yeterli olarak algılamakta, 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar “çok” derecede yeterli olarak algılamaktadırlar.

Tablo 33

Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	15.866	3.972	4.312	0.002
Grp. İçi	329	303.000	0.921		
Toplam	333	318.886			

12. “Okulunuzda gelişimsel rehberlik anlayışının ne derece uygulandığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; göreve göre müdür ($\bar{X}=3.50$) ve müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.45$) “çok” seçeneğinde birleşirken, öğretmenler ($\bar{X}=3.23$) bu soruda “orta” seçeneğini işaretlemişlerdir. Varyans analizi sonucunda, Tablo 34’te görüldüğü gibi, bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Fark ($t=-4.232/p=0.000$) müdür yardımcıları ile öğretmenler arasındadır.

Tablo 34
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	101.301	50.650	8.983	0.000
Grp. İçi	328	1849.424	5.638		
Toplam	330	1950.725			

Cinsiyete göre, kadınlar ($\bar{X}=3.26$) gelişimsel rehberlik anlayışının “orta”, erkekler ($\bar{X}=3.46$) “çok” derecede uygulandığını düşünmektedirler. Böyle olmakla birlikte, gruplar arasındaki fark ($t=-0.725/p=0.469$) anlamlı bulunmamıştır. Sonuç, erkeklerin bu konuda biraz daha iyimser oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okuldaki kıdeme göre, 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=4.18$) “çok”, aritmetik ortalamaları 2.96 ile 3.35 arasında değişen diğer dört grup “orta” seçeneğini işaretlemiştir. Tablo 35’te görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 35
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	40.335	10.084	1.692	0.152
Grp. İçi	323	1907.253	5.960		
Toplam	327	1947.588			

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, Tablo 36’da görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. 1-5 yıl ($\bar{X}=3.47$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=4.08$) kıdemi olanlar “çok” seçeneğinde, 6-10 yıl ($\bar{X}=3.39$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.06$), 21 ve daha fazla yıl kıdemi olanlar “orta” seçeneğinde birleşmektedirler.

Tablo 36
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	39.463	9.886	1.683	0.154
Grp. İçi	326	1911.262	5.863		
Toplam	330	1950.775			

Bu sonuçlara göre, müdür yardımcıları ile öğretmenler dışında algılar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yöneticilerin öğretmenlere oranla olması

gerekene daha yakın düşünceleri doğal karşılanabilir. Kısaca, bu okullarda gelişimsel rehberlik anlayışının da istenilen ölçüde uygulanmadığı söylenilebilir.

13. “MLO projesi kapsamında düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MLO’nun amaçlarına ne derece uygun olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; göreve göre müdür yardımcıları ($\bar{X}=3.28$) ve öğretmenler ($\bar{X}=3.27$) “orta” seçeneğinde birleşirken, müdürler ($\bar{X}=3.84$), “çok” seçeneğini tercih etmişlerdir. Ancak, gruplar arasındaki fark Tablo 37’de görüldüğü gibi, anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 37
Görev Türüne Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	2	4.032	2.016	2.295	0.102
Grp. İçi	330	289.938	0.879		
Toplam	332	293.970			

Cinsiyete göre, kadınlar ($\bar{X}=3.32$) ve erkekler ($\bar{X}=3.28$) hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MLO amaçlarına uygunluk derecesini “orta” derecede yeterli olarak algılamaktadırlar. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($t=0.400/p=0.690$) yoktur.

Okuldaki kıdem değişkenine göre, aritmetik ortalamalar 3.21 ile 3.35 arasında değişmektedir. Yapılan varyans analizi sonucu, Tablo 38’de görüldüğü gibi, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 38
Okuldaki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	0.693	0.173	0.191	0.943
Grp. İçi	322	291.937	0.907		
Toplam	326	252.630			

Öğretmenlikteki kıdeme göre, 16-20 yıl ($\bar{X}=3.47$) ile 21 ve daha fazla yıl ($\bar{X}=3.40$) kıdemi olanların düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MLO’nun amaçlarına “çok” derecede, aritmetik ortalamaları 3.06 ile 3.21 arasında değişen diğer üç grubun “orta” derecede uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Tablo 39’da görüldüğü gibi, varyans analizi sonuçları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 39
Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Varyans Analizi

	SD	KT	KO	F	P
Grp.Arası	4	7.992	1.998	2.292	0.059
Grp. İçi	328	285.978	0.872		
Toplam	332	293.970			

Sonuçlar, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MLO amaçlarına uygunluk derecesinin, bu okullardaki yönetici ve öğretmenler tarafından genelde "orta" derecede yeterli algılandığını göstermektedir. Bu durum düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MLO amaçlarına istenilen ölçüde uygun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

1. MLO projesi hakkında öğretmenlerin yöneticilerden daha az bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin proje ile ilgili gelişmeler konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul düzeyinde, özellikle yukarıdan aşağıya doğru iletişimi güçlendirecek ve bilgi paylaşımını artıracak önlemler alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki proje dikey bir örgüt modeli öngörmemektedir.
2. Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmı (müdürler ve kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler hariç) okullarının MLO standartlarına sahip olma derecesini "çok" derecede yeterli olarak algılamaktadırlar. Yine büyük bir çoğunluğun okullarına sağlanan teknik olanakların son yenilikleri yansıma ve okullardaki donanım ve ekipman odalarının eğitim-öğretim amacı ile kullanılma derecesini "çok" derecede yeterli olarak algılanmış olması, özellikle teknik olanaklar ve bunların kullanımı açılarından standartların önemli ölçüde sağlandığını göstermektedir.
3. Bütün grupların, "Görevinizle ilgili problemlerin çözümünde ne derece yeterli olarak yardım alıyorsunuz?" ve "Okulunuzda paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemi ne derece uygulanmaktadır?" sorularına verdik-

leri yanıtların büyük bir çoğunlukla "orta" seçeneğinde toplanması, teknoloji boyutundaki olumlu duruma karşın, insan boyutunun ihmal edildiğini göstermektedir. Bu durum, yöneticiler başta olmak üzere personelin birlikte çalışma, planlama ve sorun çözme becerilerinin artırılması yönünde eğitilmelerini gerekli kılmaktadır.

4. "Derstlerin ne derece öğrenci merkezli yapıldığına inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların anlamlı bulunmayan iki istisna dışında "orta" seçeneğinde toplanmış olması önemlidir. Bu sonuç istenilen düzeyde öğrenci merkezli bir eğitimin yapılamadığını göstermektedir. Oysa projenin temel amacı, öğrenci merkezli bir eğitimle öğrenci başarısını artırmaktır. Özellikle öğretmenlerin yakınmalarına neden olan bu durumun düzeltilmesi için proje düzeyinde, projenin yangınlaştırılması sürecinde etkin bazı önlemler alınmalıdır. Bu önlemler öncelikle sınıfın yönetimi ve öğretim yöntemleri konusunda olmalıdır.
5. "Okulunuzla ilinizdeki eğitim fakültesi arasındaki ilişkileri ne derece yeterli buluyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların yöneticilerinki dışında tamamının "az" seçeneğinde, yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcısı) yanıtlarının ise "orta" seçeneğinde toplanmış olması, bu ilkenin yeterince gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Okul deneyimi ya da özel öğretim yöntemleri derslerinin uygulaması dışında bir ilişkinin varlığından söz etmek bile çok güçtür. Özellikle yönetici ve öğretmenlerin projede öngörülen öğretmen ve yönetici davranışlarına sahip olabilmeleri için hizmetiçi eğitimlerinin gerçekleştirilmesinde üniversiteye önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle kurumlar arası eşgüdümün gerçekleştirilmesi ve ortak etkinliklerin artırılması gerekmektedir.
6. "Okulunuzda toplam kalite yönetiminin felsefesi ve ilkelerinin ne derece uygulandığını düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların tamamı "orta" seçeneğinde toplanmaktadır. Bu sonuç, bu ilkenin de istenilen düzeyde gerçekleştirmediğini göstermektedir. Genellikle TKY kuramsal olarak anlatılmakta, yöneticiler ve öğretmenler TKY'nin

ilkelerini bilmektedirler; ancak, nasıl uygulanacağını yeterince bilmemektedirler. Okulların bu açıdan yardıma gereksinim duydukları söylenebilir.

7. "Teftişte, eğitim-öğretim sürecinin ve ortamın gelişmesini hedefleyen rehberlik ve danışma hizmetlerinin uygulanma derecesine ilişkin soruya verilen yanıtlar, tüm grupların benzer biçimde "orta" seçeneğini işaretlediklerini göstermektedir. Bu durumda, teftişte ortamın geliştirilmesine ve rehberliğe ağırlık veren yaklaşımın da yeterince uygulanmadığı söylenebilir. Çözüm olarak sadece öğretmenlerin değil, denetmenlerin de MLO anlayışına uygun bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir.
8. Gelişimsel rehberlik anlayışının uygulanma derecesine ilişkin algıların (müdür yardımcılarında) "orta" seçeneğinde yığılması, bu ilkenin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Öyleyse, gelişimsel rehberlik uygulamalarının daha fazla yaygınlaşabilmesi için bu okullara gelişimsel rehberlik konusunda uzman desteği sağlanmalıdır.
9. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, altyapı ve teknik olanaklar daha yüksek derecede yeterli olarak algılanırken, yetersizliğin sistemin insan boyutuna ilişkin olduğu açıkça dikkati çekmektedir. Öyleyse, okulların sosyal boyutları üzerinde daha ayrıntılı olarak durulması ve eğitim

iş görenlerinin eğitime, eğitim yönetimine, eğitim ortamına ilişkin anlayışlarının, bakış açılarının ve davranışlarının değiştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Caldwell, B. & Spinks, J. (1988). *The self-managing school*. Lewes: Falmer Press.
- Dönmez, Burhanettin. (2000). Eğitim sisteminde okula dayalı yönetime geçiş: Müfredat laboratuvar okulları örneği, *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (27-30 Eylül 2000), Erzurum.
- French, Wendell. (1974). *Personnel management process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Harris,Alma. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42 (1), 1-11.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D. & Harris, A. (1997). Improving the quality of education for all. *Support for Learning*, 12 (4), 147-151.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MEB (1995). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. EARGED, Ankara.
- MEB (1999a). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. EARGED, Ankara.
- MEB (1999b). MLO uygulamalarını yaygınlaştırma yönergesi, *Tebliğler Dergisi*, 2506 .
- MEB (1999c). TKY uygulama yönergesi, *Tebliğler Dergisi*, -2506.

Geliş	12 Temmuz 2001
İnceleme	2 Nisan 2002
Kabul	20 Eylül 2002