

**T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**



**ÖĞRETMENLERİN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL  
GERİLEMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
(ORDU İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**Emre USLU**

Danışman

**Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK**

SAMSUN  
2021

## TEZ KABUL VE ONAYI

Emre USLU tarafından, Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK danışmanlığında hazırlanan “Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Okul Gerilemesi Hakkındaki Görüşleri (Ordu İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 26.7.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
<b>Başkan</b>	Doç. Dr. Bayram ÖZER Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
<b>Üye</b> (Danışman)	Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
<b>Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Volkan DURAN İğdır Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Dönem Projesi tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

11 / 06 / 2021

Emre USLU

## TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

**Tez Başlığı:** Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Okul Gerilemesi Hakkındaki Görüşleri (Ordu İli Örneği)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 11/06/2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 6

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza

11 / 06 / 2021

Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL GERİLEMESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)

Emre USLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Yüksek Lisans, Haziran/2021

Danışman: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK

Bu araştırma öğretmenlerin ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinden faydalanarak okul gerilemesinin nedenlerini açıklamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen, 17 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) kullanılmıştır. Bu alt boyutlar; okul gerilemesiyle ilgili yönetim, süreç, fiziksel ortam ve mevzuat boyutlarıdır. Araştırmaya Ordu ilinde görev yapan 403 öğretmen ve 40 idareci katılmıştır. Araştırmada; katılımcıların okul gerilemesi hakkındaki görüşleri ile katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okulda çalışma süresi, okullarının bulunduğu bölge ve okullarının kademesi adlı demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerinin dağılımının testi için katılımcılara Kolmogrov-Smirnow normallik testi uygulanmıştır. Ayrıca t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerdeki dağılımın birbirine yakın olmadığı hallerde anlamlı farklılıklar için Post hoc testlerinden Gabriel Analizi kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin analizinden elde edilen veriler alan yazın ışığında yorumlanmış ve çeşitli önerilerde bulunulup araştırma sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcılar okul gerilemesine nelerin neden olabileceği hakkında yüksek sayılabilecek bir görüşe sahiptir. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları okul kademesi ile okul gerilemesi üzerine olan görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken; katılımcıların diğer demografik değişkenleri ile okul gerilemesi hakkındaki görüşleri arasında bazı anlamsal farklar bulunmuştur. Okul gerilemesi yurtiçi alan yazınımızda yer bulamamış bir kavramdır. Bu nedenle bu çalışma, okul gerilemesinin ne olduğunu ve nelerin okul gerilemesine neden olabileceğini göstermesi açısından önemli bir çalışmadır. Hesap verebilirlik ile ilgili sistemleri olan ülkelerde engellenmeye çalışılan okul gerilemesi incelenerek, ülkemizdeki gerileyen okullar ve bu gerilemenin nedenleri teşhis edilebilir ve bu okullara gerekli müdahaleler yapılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul gerilemesi, okul dönüşümü, okul performansı

## ABSTRACT

### OPINIONS OF TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS ON SCHOOL DECLINE (THE CASE OF ORDU PROVINCE)

Emre USLU

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences Major Discipline

Curriculum and Instruction Program

Master, June/2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şener ŞENTÜRK

This research was conducted to explain the causes of school decline by making use of the views of teachers and administrators about school decline. In this study, the School Decline Opinion Scale (FDI) developed by the researcher, consisting of 17 items and 4 sub-dimensions, was used. These sub-dimensions are; dimensions of management, process, physical environment, and legislation related to school decline. 403 teachers and 40 administrators working in Ordu province participated in the research. In the study, it was examined whether there was a significant difference between the opinions of the participants about school decline and their gender, educational status, seniority, length of work at school, the region of their school and the level of their school. Kolmogorov - Simirnow normality test was applied to the participants to test the distribution of the data obtained from the responses of the participants to the scale. In addition, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In cases where the distribution in the data is not close to each other, Gabriel Analysis, one of the Post hoc tests, was used for significant differences. The data obtained from the analysis of the participants' opinions were interpreted in the light of the literature and various suggestions were made and the research was concluded. According to the results of the research; participants have a fairly high opinion about what might cause school decline. In addition, while there was no significant difference between the school level of the participants and their views on school decline, some semantic differences were found between other demographic variables and their views on school decline. School decline is a concept that has not found a place in our domestic literature. Therefore, it is an important study in terms of showing what school decline is and what can cause school decline. By examining the school decline, which is tried to be prevented in countries with systems of accountability, the declining schools in our country and the causes of this decline can be identified and necessary interventions can be made to these schools.

**Keywords:** School decline, school turnaround, school performance

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Gerileyen okullarda çalışmış ve bir okulun performansının giderek düşmesine şahit olmuş bir öğretmen olarak, okul gerilemesi ile ilgili çalışmak benim için şahsi bir meseleydi. Aslında herkesin farkında olduğu ama üzerine yeterince çalışılmayan bir konu olan okul gerilemesi hakkında çalışmak benim için büyük bir hedefti. Bu çalışmayı ortaya koyabildiğim için çok mutluyum. Umarım bu çalışma Türkiye’de okul performansı standartlarını belirlemek, eğitimde hesap verebilirliği sağlamak, gerileyen okulları dönüştürmek ile ilgili birçok çalışmaya yardımcı olur. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük emeği olan ve yüksek lisans süreci boyunca her düştüğümde kalkmama yardım eden danışmanım Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisanstaki hocalarım sayın Doç. Dr. Bayram Özer’e, Doç. Dr. İsmail GELEN’e, Doç. Dr. Murat GÖKALP’e ve Prof. Dr. Ali YILMAZ’a da çok teşekkür ederim; hocalarımın dersleri ve söyledikleri her şey en basit tabirle ufuk açıcıydı. Yüksek lisans süreci boyunca çalışma programımı esnetmek başta olmak üzere, birçok destekler sunan müdürüm Cevdet DUMAN ve tüm Fatih Ortaokulu ailesine de çok teşekkür ederim. Ağaç kökü kadar kuvvetlidir. Benim köküm de ailemdir. Benim bugünlere gelmem için çok uğraşan annem Kıymet USLU’ya, rahmetli babam Aydın USLU’ya, rahmetli kardeşim Merve USLU’ya, kardeşim Merve’nin bana emaneti yeğenim İpek HALİŞCELİK’e ve kardeşim Esmâ Nur USLU’ya da çok teşekkür ederim. Umarım bu çalışmayla büyüklerimi gururlandırıp, küçüklerime örnek olabilmişimdir. Son olarak çalışmamın hiçbir anında bana desteğini eksik etmeyen sevgili eşim Çağla USLU’ya ve çalışmamı gerçekleştirirken gerekli ilgiyi gösteremediğim biricik kızım Asya USLU’ya da teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmayı kızım Asya’ya ithaf ederim.

Emre USLU

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI .....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Sayıtlar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>7</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve ile İlgili Literatür .....	7
2.1.1. Okul Performans Döngüsü.....	7
2.1.1.1. Okul Gerilemesi .....	8
2.1.1.1.1. Okul Gerilemesi Modelleri .....	12
2.1.1.1.2. Okul Gerilemesinin Nedenleri.....	15
2.1.1.1.3. Bir Okul Gerilemesi Örneği.....	20
2.1.1.1.4. Okul Gerilemesiyle Mücadele Etmek.....	23
2.1.1.2. Başarısız Okul.....	27
2.1.1.3. Okul Etkililiği .....	29
2.1.1.4. Okul Gelişimi.....	30
2.1.1.5. Başarılı Okul .....	33
2.1.2. Okul Gerilemesinde Yönetimin ve Öğretmenin Rolü.....	35
2.1.2.1. Yönetim ve Eğitim Yönetimi .....	35
2.1.2.2. Okul Yönetimi .....	36
2.1.2.3. Okul Müdürü.....	37
2.1.2.3.1. Öğretim Lideri Olarak Okul Müdürü .....	41
2.1.2.3.2. Dönüşümcü Lider Olarak Okul Müdürü.....	43

2.1.2.4. Gerileyen Okulları Dönüştürmede Okul Müdürünün Yeri .....	47
2.1.2.5. Gerileyen Okulları Dönüştürmede Öğretmenlerin Yeri.....	51
2.2. Konu ile İlgili Literatür .....	52
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>58</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	58
3.2. Evren ve Örneklem .....	58
3.3. Veri Toplama Aracı .....	60
3.3.1. Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) Geliştirme Süreci.....	61
3.4. Verilerin Analizi .....	64
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>66</b>
4.1. Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Bulgular .....	66
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	67
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular .....	67
4.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular.....	68
4.2.3. Kıdem Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular .....	69
4.2.4. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Ait Bulgular .....	71
4.2.5. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Ait Bulgular .....	72
4.2.6. Okul Kademesi Değişkenine Ait Bulgular.....	74
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>	<b>76</b>
5.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Görüşlerine İlişkin Yapılan Araştırma Sonuçlarının Tartışma ve Sonuçları .....	76
5.1.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	76
5.1.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	77
5.1.2.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	77
5.1.2.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Fiziksel Ortam Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	81
5.1.2.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Süreç Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar .....	83
5.1.2.4. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Mevzuat Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	85
5.1.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar.....	87
5.1.3.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu .....	87
5.1.3.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu .....	89
5.1.3.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu .....	89

5.1.3.4. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul Gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu .....	90
5.1.3.5. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okullarının Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu .....	91
5.1.3.6. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu.....	91
5.2. Yorum .....	92
5.3. Öneriler .....	94
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>95</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>111</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>121</b>

## SİMGELER VE KISALTMALAR

**OGGÖ** Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği

**MEB** Milli Eğitim Bakanlığı

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Örgüt Başarı Düzeyi ile İlgili Kavramlar.....	8
Şekil 2.2. Duke'ün Okul Gerilemesi Modeli .....	14
Şekil 3.1. Scree Plot Şeması .....	62

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmen ve idarecilere ilişkin demografik özellikler .....	59
Tablo 3.2. Toplam varyans tablosu .....	62
Tablo 3.3. OGGÖ Döndürülmüş Faktör Matrisi.....	63
Tablo 3.4. Seçeneklere ait puan aralıkları.....	64
Tablo 4.1. Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) puan ortalamaları .....	66
Tablo 4.2. Öğretmen ve idarecilerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin t-testi tablosu .....	67
Tablo 4.3. Öğretmen ve idarecilerin öğrenim düzeyine ilişkin t-testi tablosu .....	68
Tablo 4.4. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının kıdem değişkenine ilişkin Varyans Analizi tablosu .....	69
Tablo 4.5. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının okul çalışma süresine ilişkin Varyans Analiz tablosu .....	71
Tablo 4.6. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine ilişkin varyans Analiz tablosu .....	72
Tablo 4.7. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının okul kademesi değişkenine ilişkin Varyans Analiz tablosu .....	74

# 1. GİRİŞ

Devlet, toplum, veliler, öğretmenler ve öğrenciler okulların başarılı olmalarını isterler. Okulların amacı kısaca başarılı öğrenciler yetiştirmektir. Fakat bazen okullar amacını gerçekleştiremez, başarısız olur. Bu başarısızlığın pek çok yönü veya çeşidi olabilir. Örneğin, yeterli sayıda öğrenci başarılı bir üst öğrenim kurumuna yerleşememiş olabilir veya okulda çok sayıda ve çok tehlikeli disiplin problemleri gerçekleşmiş olabilir. Böyle olumsuzluklar neticesinde, okuldaki öğretmenler başka okullarda çalışmak için okullarından ayrılabilir ve benzer şekilde veliler çocuklarını daha başarılı okullara gönderebilmek için çocuklarını okuldan alabilirler.

Okullar başarılı sonuçlar ortaya çıkarırken herkes mutludur. Fakat bir okul başarısız olmaya başladığında okul müdürleri ve öğretmenler başarısızlığı ortadan kaldırmak için bir şeyler yapmaya başlar. Başarısızlığı ortadan kaldırmak adına veli ev ziyaretleri, veli toplantıları, öğretmenler kurullarında istişareler, öğrenciler için ders saatleri dışında destekleme ve ilave eğitim kursları yapılır. Bunların yapılma nedeni başarısızlığı ortadan kaldırmaktır. Fakat başarılı bir okul kısa bir süre içinde başarısız bir okula dönüşmez. Okulun başarısızlığa gitmesiyle ilgili ya da başarısızlaşmasına neden olan bazı etkenler vardır. Okul idaresi ve öğretmenler bu etkenleri erken teşhis edemedikleri takdirde, başarısızlığın tedavisi de zorlaşır.

Bir okul başarısızlaştığında, okulun geliştirilmesi zorunluluğu okulun başarısızlığı ile ilgili olan ya da başarısızlığa neden olan etkenleri aramanın önüne geçer. Eğitim reformcuları başarısızlığın kökenini teşhis etmek yerine değişimi gerçekleştirmek için inançlarına, yargılarına ve geçmişteki tecrübelerine bel bağlarlar (Stone, 2002). Birçok eğitim reformu ve dönüşüm stratejisini uygulamak mantıklı gibi görünse de bu reform ve dönüşüm stratejilerinin temelleri okul başarısızlığını açıklarken büyük ölçüde varsayımlara dayanır (Murphy and Meyers, 2008).

Duke ve Hochbein'e göre (2008) eğitim araştırmacıları ve reformcularının çoğu okulun başarısızlığına neden olan şeylerin gözden geçirilmesinden, gerileme sürecinin haritasının çıkarılmasından, hatta gerileyen okulları incelemekten kaçınmışlardır. Örneğin bir okulun başarısında düşüş varsa, okula yeni kayıt olan öğrencilerin sayısında bir azalma olması korkusuyla veya kamuoyu gözünde kötü duruma düşme korkusuyla yöneticiler okulları gerilese dahi gerileme sürecinin araştırılmasını istememektedirler.

Hawk'a göre (2008) etkili liderlerin okuldaki sorunlarla aktif olarak ilgilenmesiyle okul gerilemesinin engellenmesi mümkündür. Yanlış veya zayıf atamalarla ve etkili liderliğin eksikliği ile Yeni Zelanda'daki okulların gerilemesi arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Dahası, bazı okul müdürleri ve eğitim liderleri bazı yaptıklarıyla, yapmadıklarıyla veya uygunsuz hamleleriyle gerilemenin ilerlemesine neden olmuşlardır. Zimbabwe Cumhuriyeti'nde velilerin; eğer okulun akademik ve sportif başarısı düşerse ve okul liderliği ve yönetiminden memnun değillerse, çocukları için gerileyen okulu tercih etmedikleri ve bu okullardaki öğrencilerin daha iyi bir başka okul için okuldan ayrıldıkları gözlenmiştir (Chiororo, 2014).

Duke ve Hochbein'e göre (2008) eğitimciler bir kurum olarak okulların zamanla gerileyeceğini bilirler. Bu yüzden okul yönetim üyelerinin okul gerilemesine neyin neden olduğunu ve okul gerilemesini neyin ortaya çıkardığını bilmeleri gereklidir. Böylelikle yönetimdekiler okullarındaki gerileme başlar başlamaz bunu fark edip, engelleyebilirler. Okul gerilemesini anlamak ve liderlik ve yönetim yaklaşımları ile okul gerilemesi arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak okul gerilemesi hakkındaki iç görüşümüzü zenginleştirebilir. Bu iç görüşler okul liderlerine ve eğitim politikacılarına okullar bir gerileme sarmalına girmeden önce yardım edebilir. Çünkü bu gerileme sarmalı geri döndürülemezdir ve okulu son çare olarak kapatmaktan kurtarmak hayli masraflıdır (Hochbein, 2011; 2012).

Araştırmacı okul gerilemesi ile ilgili olarak okul liderliği ve yönetimi başta olmak üzere birçok etkenin var olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okul gerilemesi ile ilgili düşünce ve tecrübelerinin incelenmesiyle konu üzerine daha derin bilgilere sahip olunacağı planlanmaktadır. Araştırmacı okul gerilemesi üzerine düşünülerek ve bu konu hakkında çalışılarak gerilemenin nedenlerini tanımlamada ve gerileme ile ilgili olarak hazır olmada eğitim politikacılarına ve okul müdürlerine yardımcı olmayı istemektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Ülkemizde eğitimin kalitesini ve etkililiğini ölçecek ölçeklere, okulların performansını karşılaştırmaya yarayacak ölçütlere ihtiyaç vardır. Akademisyenler ve medya Türkiye'nin uluslararası eğitim alanındaki yerini görebilmek için PISA (Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarının sonuçlarına bakmaktadırlar. 2002'den itibaren

her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA sınavı ile ilgili Türkiye’de 2009’a kadar yılda 1 veya 2 makale yayınlanırken; 2009’da 9, 2010’da 11, 2011’de 10, 2012’de 11, 2013’te 15, 2014’te 14 ve son olarak 2015’te 19’a kadar çıktığı görülmektedir. Bu artış PISA’nın yazılı ve görsel basında artan popülerliğinden kaynaklandığı söylenebilir (Özdemir, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı PISA 2018 Türkiye ön raporu incelendiğinde Türkiye’nin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı performansının iyileştiği, üst yeterlik düzeylerinde bulun öğrencilerin oranlarının arttığı gibi olumlu sonuçlar gözlenebilir. Bununla birlikte Okul türleri ve Türkiye’nin bölgeleri arasındaki başarı farkları devam etmektedir (MEB, 2019). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development / İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından 2019 yılında yayınlanan PISA 2018 sınavının Türkiye ile ilgili sonuç raporu incelendiğinde ise; Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarının tamamında OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. PISA sınavında öğrenciler verdiği yanıtlara göre en düşükten en üst düzeye altı gruba ayrılıyor. Rapora göre Türkiye’de öğrencilerin sadece küçük bir kısmı okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarından en azından birinde yüksek seviyede yani 5 ve 6 seviyesinde başarı gösterdiği belirtilmektedir (OECD, 2019).

Türkiye eğitim alanında ilerleyememekte tam aksine gerilemektedir. Dahası; araştırmacılar bu durumu Türkiye’nin kendi yaptığı sınamalarla değil uluslararası bir sınavın sonuçlarıyla açıklayabilmektedir. Çünkü ülkemizde yapılan merkezi sınavların amacı öğrencilerin ve okulların akademik performansını göstermek değil, bir üst eğitim kurumuna öğrenci yerleştirmektir. Ülkemizde, birçok okulun akademik ve sportif başarılarının yanı sıra okullardaki öğrencilerin davranışları ve hatta okulların fiziksel şartları dahi gerilemektedir. Araştırmacı bu gerileme eğilimini okul gerilemesi ile ilişkilendirmektedir. Okul gerilemesi yurtiçi alan yazında karşımıza çıkan bir kavram değildir. Ama bu kavram ile ilgili mevcut yurt dışı kaynaklı alan yazın incelendiğinde, okulların gerilemesi durdurulmadığı takdirde olabilecekler son derece yıkıcı ve masraflı olabileceği görülmektedir.

Eğitim liderleri okul gerilemesi hakkında etkin olarak görev yaparlarsa okul gerilemesinin engellenmesi muhtemeldir (Hawk, 2008). Araştırmacı bu yüzden; okul gerilemesinin ne olduğunu, nelerin okul gerilemesine yol açabileceğini ve okul

gerilemesine karşı ne gibi önlemler alınması gerektiğinin bilinmesinin mikro ölçekte okullarının başarısını korumasını ve arttırmasını; makro ölçekte ise Türkiye'nin eğitim düzeyini yükseltebileceğini öngörmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Bu çalışma “öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri nedir?” sorusuna cevap aramaktadır.

## **1.3. Alt Problemler**

1. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri meslekte geçirdikleri süre (kıdem) değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri okulda çalışma süresi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri okulun bulunduğu bölge değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri çalıştıkları okulun kademesi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

## **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma öğretmenlerin idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinden faydalanarak okul gerilemesinin nedenlerini açıklamak amacıyla yapılacaktır.

## **1.5. Araştırmanın Önemi**

Okul gerilemesi; ülkemizdeki çoğu müdür, öğretmen, veli ve öğrencinin muzdarip olduğu bir kavram olsa da; ne anlama geldiği ve nasıl mücadele edilmesi gerektiği bilinmeyen bir kavramdır. 13 Mayıs 2021 tarihi itibariyle; Google Scholar veri tabanında “school decline” anahtar kelimesi ile arama yaptığımızda 1170, ERIC veri tabanında ise 164 sonuçla karşılaşırken –ki bu sayılar Mayıs 2019’da 994 ve 152 idi-, Türkçe sayfalarda “school decline” veya “okul gerilemesi” anahtar kelimeleriyle

arama yapıldığında hiçbir sonuçla karşılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle yurtiçi alan yazınımızda okul gerilemesi ile ilgili bir boşluk vardır.

Amerika Birleşik Devletleri (Hanushek and Raymond, 2005), Birleşik Krallık (Burgess, et al., 2013) ve Almanya (Huber and Gördel, 2006) gibi pek çok ülkede eğitimde hesap verebilirlik ile ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar istatistiksel olarak okul performansının nasıl değerlendirilmesi gerektiği, düşük başarı gösteren okulların nasıl sınıflandırılması gerektiği, bu okullara nasıl yaptırımlar uygulanması gerektiği ve başarılı okulların ne gibi özelliklere sahip olduğu gibi konularla ilgili birçok noktaya dikkat çekmektedir. Araştırmacı okul gerilemesiyle mücadele etmenin, eğitim sisteminde standartları sağlamaya çalışan bir hesap verebilirlik mekanizmasıyla mümkün olduğu görüşündedir. Bu hesap verebilirlik mekanizması sayesinde elde edilen veriler neticesinde artık; nicel araştırmacılar okul performansını öngören faktörleri belirlemek için analizler yürütebilmektedir ve nitel araştırmacılar, hesap verebilirlik veya performans verilerine dayalı olarak benzer veya farklı olan okulların gerilemesinde veya gelişiminde ne gibi etkenlerin benzer veya farklı olduğunu daha iyi incelemek için karmaşık tanımlama modellerinden yararlanabilmektedir. Dahası, artık birçok ülkede gerileyen okulları geri döndürmek ve hızla geliştirmek adına birçok çalışma yapılmaktadır (Chapman and Muijs, 2013; Leithwood et al., 2010; Liu, 2017; Murphy and Meyers 2008). Yine de eğitim araştırmacıları okulların geliştirilmesine odaklanırken, okul gerilemesine yeterince odaklanmamaktadırlar (Hochbein, 2011). Okul gerilemesinin daha iyi anlaşılması, örgütsel güçlendirme ve örgütsel hesap verme ile ilgili olarak eğitimcilerle yardımcı olabilir (Petroski, 2012).

Başarılı okul, başarısız okul, gerileyen okul gibi terimlerin tanımı yurtiçi ve yurtdışı kaynaklarda farklı şekillerde yapılmıştır. Bu da kafa karışıklığı yaratmaktadır. Ülkemizde okul başarısı denildiğinde, öğrencinin akademik başarısı akla gelmektedir. Araştırmacı buradan ülkemizde bir okulun başarılı olup olmadığı değil, başarılı öğrenciler mezun verip veremediğinin önemli olduğu varsayımında bulunmaktadır.

Bu çalışma okul gerilemesinin ne olduğunu irdelemek, yerli alan yazınına bu terimi sokmak, okul gerilemesinin belirtilerini açıklamak ve bu belirtiler daha büyük sıkıntılara yol açmadan ne gibi müdahaleler yapılabileceğini göstermek açısından önemli olacaktır.

## **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, araştırmaya katılmış olan ve Ordu ilinde görev yapan 403 öğretmen ve 40 idarecinin görüşleriyle sınırlıdır.

## **1.7. Sayıtlar**

Bu araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar kendi görüşlerini objektif olarak yansıtmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmanın amacına uygundur.

## **1.8. Tanımlar**

**Okul gerilemesi:** “Okulun, öğrencisini başarı hedeflerine ulaştırma yeteneğinin zamanla azalmasıdır.” (Duke, 2008: 49).

**Liderlik:** “Liderlik örgüt üyelerini belirlenen amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçlara ulaşmak için eyleme geçirme becerisi ve yeteneğidir.” (Eren, 2017: 431).

**Okul dönüşümü (school turnaround):** “...okulun sadece test sonuçlarında değil; ayrıca kültür, tutum ve öğrenci istekleri açısından hızlı ve çarpıcı değişimdir” (Pappano, 2010: 3).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Kuramsal Çerçeve ile İlgili Literatür

Bu bölüm okul gerilemesi ve gerileyen okulları dönüştürmede yönetim ve öğretmenin rolünü açıklamaktadır.

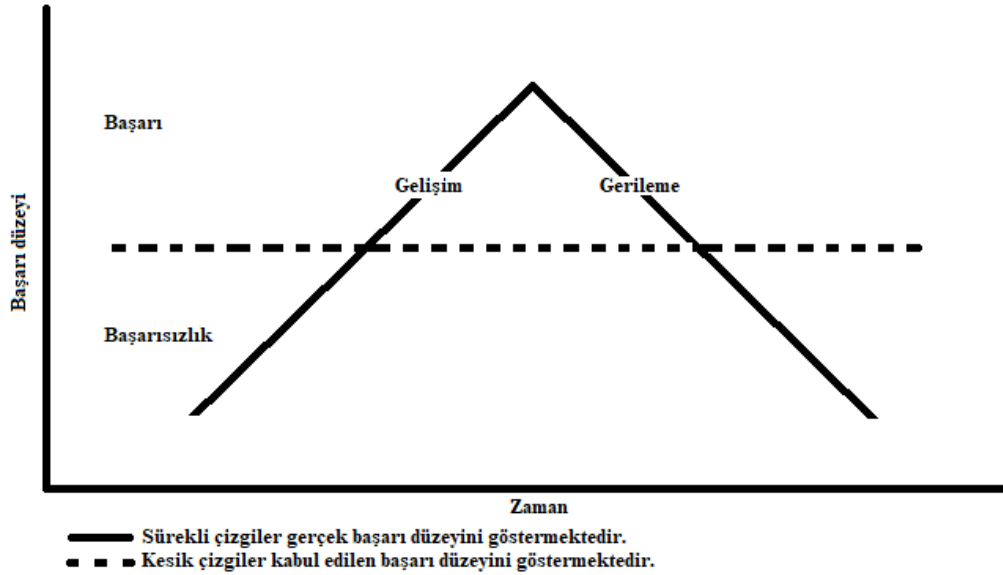
#### 2.1.1. Okul Performans Döngüsü

Örgütsel performans ya da bir örgütün yaşam döngüsü tanımlanırken kafa karıştırıcı terimler kullanılır. Büyüme ve gelişme gibi kelimelerinin başarı yerine; gerileme kelimesinin başarısızlık yerine; dönüşüm kelimesinin ıslah veya iyileştirme kelimesi yerine kullanıldığı görülmektedir. Okulların performansı ile ilgili çalışmalara bakıldığında kullanılan terminolojinin kafa karıştırdığı gözlenmektedir. Amerika’da okulların başarısı ile ilgili yapılan çalışmalarda puanları gerilediği halde standartları yakalayan okullar “yeterli yıllık ilerlemeye ulaşmış” ve “gelişmekte” olarak etiketlenirken; puanları yükseldiği halde henüz ulusal standartlara ulaşmamış okullar “kronik olarak düşük performans gösteren” olarak etiketlenmektedir (Hochbein, 2011: 283). Okul kaç yıl düşük puan alırsa “kronik olarak düşük performans gösteren” olarak nitelenmelidir? Bir okul geliştiği halde başarısız olabilir mi ya da tam aksine puanları düşen bir okul başarılı olarak kabul edilebilir mi?

İlerleme ile başarının, gerileme ile başarısızlığın karıştırılması okul performansını açıklamadaki temel zorluklardandır (Hochbein, 2011). Başarısızlık, iflas ve zafer başarıyla alakalı durağan durumlardır; halbuki ilerleme, büyüme, gerileme başarıyla ilgili boylamsal hareketli durumları belirler. Başarı anlaktır. İlerleme ve gerileme ise bir zaman aralığında bir çok kere sınınanarak ulaşılabilecek durumlardır. İlerleme başarı durumunun olumlu eğilimini gösterirken gerileme başarısızlığa doğru olumsuz eğilimi gösterir (Duke, 2008b; Guy, 1989). Örneğin sürekli karlarında azalma gören bir şirket sene sonunda yine de başarılı olabilir ya da iflasın eşiğinde bir şirket karlarında uzun süre artış görse de iflas edebilir. Benzer bir şekilde, eğitim alanında da, bir okul yeterli yıllık gelişimi yakalayamasa da olumlu akademik bir gelişim eğilimi yakalayabilir (Dillon, 2008; Gebeloff, 2008).

Okullar da tıpkı diğer örgütler gibi tahmin edilebilir yaşam döngülerine sahiptir ve her okulun muhtemelen gerilemeyle mücadele edeceği bir dönem olacaktır (Lauber, 1984). Devlet ve toplum okulların başarılı olmalarını ister. Eğer bir okul

başarısızsa gelişerek başarıya ulaşmayı; başarılıysa ise bu başarıyı korumayı hedeflemelidir. Örgüt performansı ile ilgili birbiriyle karıştırılabilecek şu dört kavramı anlamak çok önemlidir: başarı, gelişim, başarısızlık ve gerileme.



Şekil 2.1. Örgüt başarı düzeyi ile ilgili kavramlar (Hochbein, 2011: 284)

Şekil 2.1.'e bakıldığında kesik çizgiler ulaşılmak istenen, kabul edilen standartları temsil etmektedir. Bir örgütün performansı bu kesik çizgilerin altındaysa örgüt başarısız, üstündeyse başarılıdır (Hochbein, 2011). Başarısızlık ve başarı performans ile ilgili durağan durumlarken; gelişim ve gerileme performans ile ilgili boylamsal hareketli durumları ifade eder. Gelişim ve gerileme süreç boyunca belirli aralıklarla sınanarak ulaşılabilecek durumlardır. Başarı veya başarısızlığa ise süreç sonunda ulaşılabilir (Duke, 2008b; Guy, 1989).

Örgüt performansının aşamaları olarak başarı, başarısızlık, gelişim ve gerilemeyi tanımlamak karmaşıktır. Araştırmacı bu çalışmada okul performansının döngüsünü anlatmak için okul gerilemesi, okul gelişimi, başarılı okulları ve başarısız okulları tanımlamaya çalışacaktır.

#### 2.1.1.1. Okul Gerilemesi

Yeni bir araştırma konusu olan okul gerilemesi hakkında ciddi bir bilgi boşluğu vardır çünkü üzerine fazla bir araştırma yapılmamıştır; ayrıca, araştırmalar okul gerilemesinden çok okul gelişimi ve sürdürülebilirliği üzerine yoğunlaşmıştır (Duke and Hochbein, 2008). “Düşük performanslı bir okul için tek bir tanım yoktur.”

(NAO, 2006: 19). Gorard, et al., (2002) gerileme sarmalındaki bazı İngiliz okullarını araştırmışlar ve gerilemeyle ilgili olarak resmi veri eksikliği olduğu ve üzerine uzlaşmış tanımların eksik olduğu sonucuna varmışlardır. Burke ve Cooper (2000) okul gerilemesi ile ilgili alan yazının, gerilemenin sürecine değil gerilemenin sonuçlarına yoğunlaştığını belirtmektedir. Lauber (1984) okulların tahmin edilebilir döngülere sahip olduklarını ve netice olarak her okulun gerilemeyle mücadele etmek zorunda kalacağı bir dönemden geçeceğini belirtmiştir.

Okul gerilemesi hakkındaki alan yazında bir bilgi eksikliği varken, örgütlerle ilgili olan bilim alan yazınında ise gerilemeyle ilgili birçok model ve teori vardır ve iş sektöründe gerilemeyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Murphy and Meyers, 2008). Okul gerilemesi ile ilgili çok az çalışma olduğundan okul gerilemesinin iş tanımıyla ilgili bir karışıklık vardır ve yapılan tanımlar da örgüt bilimleri alan yazınından ödünç alınmıştır. Fakat örgütle ilgili gerilemenin tanımı üzerine, bu gerilemenin nasıl ölçüleceği ve bu gerilemeyi nelerin oluşturduğu üzerine bir fikir birliği yoktur (Cameron, et al., 1987).

“Örgütsel gerileme örgütün kaynak tabanında belirli bir süre boyunca gerçekleşen önemli ve mutlak bir düşüş durumudur” (Cameron, et al., 1987: 224). Masuch (1985) gerilemeyi tanımlamamış fakat örgütsel gerilemeyle ilgili bir model öne sürmüştür. Bu model özel sektördeki bir örgütün yaşam süresini açıklayan bir modeldir. Gerileme, örgütün yaşam döngüsünde çöküşten önceki son adımdır. Gerileme durgun performans, yapısal parçalanma ve cesur (riskli) liderlik gibi birçok etkenle başlayabilir.

Walshe, et al. (2004: 201) gerileme yerine "varoluşu tehdit eden düşüş" olarak tanımlandığı belirtilen “örgütsel başarısızlık” terimini kullanmayı tercih eder. Fakat bu tanım özel sektörde geçerliyken, kamu sektörüne pek uygun görünmemektedir. Çünkü kamu sektöründeki başarısız hastaneler, okullar ve diğer kamu kurumlarının yetersiz performansa sahip olması onların kapanmasına nadiren sebep olur. Bu kuruluşların hizmetleri sosyal bir gerekliliktir. Kamu sektörü genellikle başarı ve başarısızlığı yargılayacak basit ölçütlerden yoksundur. Kar odaklı organizasyonların yatırım getirisini ve satış karını belirlemek, kamu kuruluşlarının insanlara ne kadar iyi hizmet verdiğini değerlendirmekten çok daha kolaydır (Walshe, et al., 2004).

Okul gerilemesi ile ilgili çok az bilginin olmasını etkileyen birçok etken vardır. Bu faktörlerden ilki, öğretmenlerin ve okulların başarısızlıklarından çok başarı

hikâyelerini anlatmakta istekli olmaları nedeniyle okulları nelerin gerilettiği ile ilgili bilginin engellenmesidir. Bir başka etken ise, bir süreç olarak okul gerilemesinin daha uzun bir zaman aralığında incelenmesi ihtiyacıdır. Araştırmacılar okul gerilemesinin iş tanımını yapmayı, okul gerilemesini nelerin oluşturduğunu ve gerileyen okulları tanımlamayı zor bulmuştur (Duke ve Hochbein, 2008).

Duke ve Hochbein'e göre (2008) okul gerilemesi üzerine yeterince çalışma sayısının olmamasına sebep olan bir başka etken ise; düşük akademik başarı gösteren ve akademik performansta aşağı yönlü eğilim gösteren kurumlardaki öğretmenlerin başarısızlıkla suçlanmak korkusuyla dışarıdan gelen araştırmacılar tarafından sorgulanmaktan rahatsız olabilecekleridir. Ayrıca başarısızlıkla ilgili böyle olumsuz haberler, velilerin başka bir yerde daha iyi bir okul arayışıyla, çocuklarını okullardan almalarına sebep olabilir. Gerileyen okullardan diğer daha iyi okullara nakiller, özellikle de en iyi öğrenciler ayrılıyorsa, gerilemeyi hızlandırabilir çünkü bu okulun kamu sınavlarındaki akademik başarı oranlarını düşürecektir. Dahası; okul gerilemesinin iş tanımı ile ilgili birçok karışıklık vardır çünkü okul gerilemesi ile ilgili çok az araştırma vardır ve araştırmacılar gerilemenin tanımını örgüt bilimi alan yazınından ödünç almaktadır. Örgüt bilimi alan yazınında da hala örgütsel gerilemenin tanımı, gerilemenin nasıl ölçülmesi gerektiği ve gerilemeyi nelerin oluşturduğu ile ilgili bir uzlaşma yoktur (Cameron, et al., 1987). Okul gerilemesi ile ilgili yeterince çalışma olmaması, araştırmacılar için gerçek gerileme süreci ile ilgili belirti ve işaretleri ayırt etmeyi zorlaştırmıştır (Murphy and Meyers, 2008).

Amerika Birleşik Devletlerinde 2002 yılında yürürlüğe giren Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind - NCLP), 2015 yılında yürürlüğe giren Her Öğrenci Başarır (Every Student Succeeds Act) yasaları ve Büyük Britanya'da 1993 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası (Education Act) gibi eğitimde hesap verebilirliği sağlayan sistemlerle birlikte okul başarısını ve başarısızlığını nelerin oluşturduğu daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu yasaların yaptırımlarıyla, okullar standartlaştırılmış testlerde belirlenen geçme notlarına erişemezse yeniden yapılanmak hatta kapanmak zorunda kalacaktır. Artık okullar düşük performansla ilgili olarak özel sektör kuruluşlarına benzer adımlar atabilecektir (U.S. Department of Education, 2017; Duke, 2008b). Okul performansının önemli yönlerini tek başına hiçbir ölçüt gerçekçi bir şekilde gösteremez (Agunloye, et al., 2007; Pedhazur, 1997). Öğrenci başarısı sadece standartlaştırılmış testlerdeki başarı ile açıklanamaz

fakat okul gerilemesini açıklamak için standartlaştırılmış testleri kullanmak daha ihtiyatlı bir karardır (Hochbein and Duke, 2008).

Duke (2008b: 48) okul gerilemesini “bir okulun öğrenci başarı hedeflerine ulaşma yeteneğinin zamanla azalması süreci” olarak tanımlamıştır. Eğer okul amaç ve hedeflerini -ki bunlar özetle öğrencinin akademik olarak yüksek seviyede başarılı olmasıdır- karşılamada başarısız oluyorsa o okul geriliyordur.

Brookover ve Lezotte (1979) gerileyen bir okulun çalışanlarının okullarının örgüt yapıları, işlevleri, öğretimleri, kültürleri ve iklimleri üzerine görüşlerini aldığı bir çalışma yapmıştır. Michigan’da yapılan bu çalışma okul gerilemesinin iş tanımının yapıldığı ilk çalışmadır (Edmonds, 1979; Hochbein, 2012; Hochbein and Duke, 2008). Görüşme ve anketlerle veri toplayan bu çalışma gerileyen okulların gelişen okullarla kıyaslandığında aşağıdaki özelliklere sahip olduklarını göstermektedir (Edmonds, 1979: 18-20):

1. Gerileyen okullarda okuma ve matematik hedeflerine daha az önem verilmektedir (Edmonds, 1979: 18-20).

2. Gerileyen okullarda tüm öğrencilerin hedeflere ulaşabileceklerine dair bir inanç yoktur (Edmonds, 1979: 18-20).

3. Gerileyen okullarda daha düşük akademik beklenti vardır (Edmonds, 1979: 18-20).

4. Gerileyen okullarda öğretmenler ve idareciler okuma ve matematik yeteneklerinin öğretilmesine kendilerini daha az verirler (Edmonds, 1979: 18-20).

5. Gerileyen okullarda öğretmen ve çalışanlar arasında daha az denetim odağı vardır (Edmonds, 1979: 18-20).

6. Gerileyen okullarda müdürler daha serbest ve laubalidir (Edmonds, 1979: 18-20).

7. Gerileyen okullar, eyalet değerlendirmesinin etkililiğinin bir ölçütü olduğunu kabul etmeye daha az isteklidir (Edmonds, 1979: 18-20).

8. Gerileyen okullarda kayıtsızlıktan dolayı daha fazla çalışan memnuniyeti vardır (Edmonds, 1979: 18-20).

9. Gerileyen okullarda ebeveynler tarafından başlatılan katılımlar daha az seviyededir (Edmonds, 1979: 18-20).

10. Gerileyen okullarda öğretmenler telafi edici olmayan okuma etkinliklerine ve okuma programlarına daha fazla zaman harcarlar (Edmonds, 1979: 18-20).

Eğer okuldaki öğrencilerden sınavların %75'inden veya daha çoğundan başarılı olan öğrencilerin oranı %5 oranında düşerse veya sınavların sadece %25'inden veya daha azından başarılı olabilen öğrencilerin oranı %5 veya daha fazla oranda artarsa, akademik başarıda okul gerilemesi gözlenebilir (Brookover and Lezotte, 1979). Okul gerilemesi ile ilgili böyle bir iş tanımı, okul gerilemesini yılsonlarında yapılan standartlaştırılmış testlerle açıklar. Standartlaştırılmış testlerin sonuçlarını ölçüt olarak kullanmak, araştırmacılara aynı standart sınavı yürüten tüm okulların gerileme oranlarını ve gerileme seviyelerini göstermelerine izin verir.

Hochbein (2011) okul gerilemesinin nasıl tanımlanacağını ve ölçüleceğini bilmenin önemi olduğunu belirtir çünkü bunu bilmek okul yönetim takımındaki üyelere okullardaki gerilemeyi durdurabilmelerinde ya da geri çevirebilmelerinde yardımcı olabilecektir. Okul liderlerinin gerilemeyi anlamaları için araştırmacı kişiler olmalarına ihtiyaç vardır. Örneğin okul liderlerinin, okullarının bu yıl neden geri düştüğünü ya da bir başka okulun neden bu yıl kendi okullarından daha başarılı olduğunu araştırması gerekmektedir. Eğitsel liderleri araştırmacı kişiler olan okullar üzerine yapılan çalışmalar, gerileyen okulların müdürlerinin okullarını yeniden yapılandırarak eski görkemli zamanlarına döndürebildiklerini göstermektedir.

#### **2.1.1.1.1. Okul Gerilemesi Modelleri**

Eğer gerileme erken aşamalarda fark edilip, zarar çok büyük olmadan müdahalede bulunulabilirse gerileme erkenden tersine çevrilebilir. Her ne kadar okulların erkenden tahmin edilebilir gerileme aşamalarına sahip olmaları pek mümkün olmasa da gerileme modelleri okul gerilemesi üzerine çalışmak için bir başlangıç noktası olarak araştırmacılara yardımcı olabilir (Hochbein and Duke, 2008).

Diamond (2005) toplumların ve medeniyetlerin neden gerilediğinin sebepleri üzerine çalışmış ve gerileyen toplumların tecrübe ettikleri bazı başarısızlıkları tanımlamıştır. Bu başarısızlıklar şunlardır:

1. Problemi ön görmede başarısızlık.

2. Bir problem ortaya çıktığında bunun farkına varmada başarısızlık.
3. Problemin farkına varıldığında, bunu çözmeyi denemede başarısızlık.
4. Çözmeyi denemeye rağmen, problemi çözmede başarısızlık.

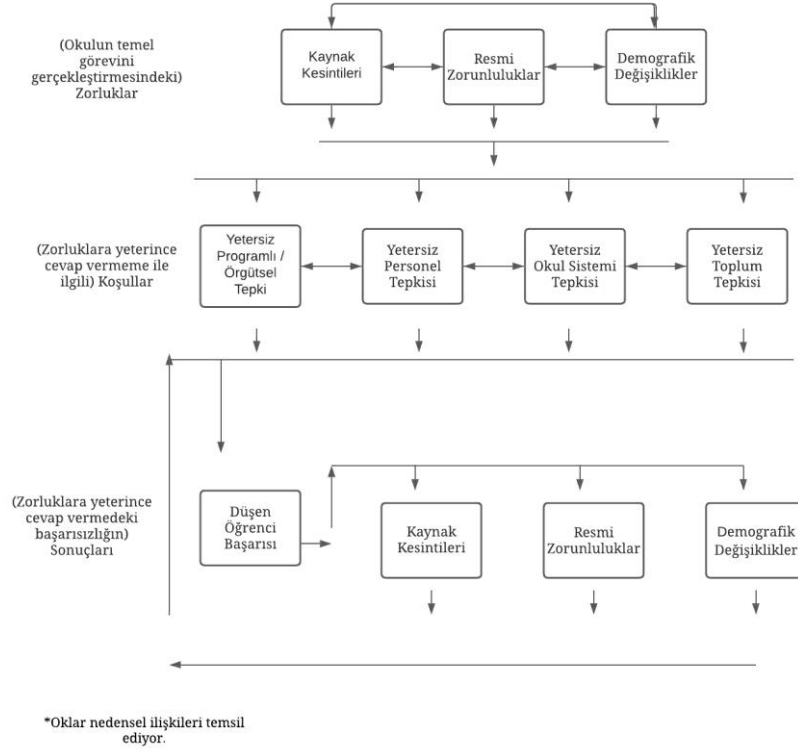
Kanter (2004) sürekli mağlubiyet serileri yaşayan spor takımları da dâhil olmak üzere çeşitli organizasyonlarla ilgili olarak çalışmıştır. “Sorunların üstesinden gelmek için çok az kaynak veya başa çıkma mekanizması olduğunda; insanlar ilkel, kendini korumaya yönelik davranışlara geri döner” (Kanter, 2004: 97). Bu süreç “duygusal ve davranışsal bir zincirleme tepki” olarak tanımlanmakta ve dokuz “patoloji” dizisi ile açıklanmaktadır.

1. İletişim azalır.
2. Eleştiri ve suçlama artar.
3. Saygı azalır.
4. Soyutlanma artar.
5. Odak içeri doğru döner.
6. Yarıklar genişler ve eşitsizlikler büyür.
7. Girişimler azalır.
8. Beklentiler azalır.
9. Olumsuzluk yayılır (Kanter, 2004: 96-97).

Weitzel ve Johnson (1989) örgüt üzerine olana alan yazını gözden geçirip beş aşamadan oluşan bir gerileme modeli geliştirmiştir. Bu model okul gerilemesi ile ilgili çalışmalarda bir başlangıç noktası, bir çerçeve olarak kullanılmıştır ve bu modelin gerilemenin adımlarını açıklayıcı bir model olduğu kabul görmüştür (Brooks, 2018; Chiororo, 2014; Hochbein and Duke, 2008). Bu model bir örgütün gerileyip iflasa gitmesini şu aşamalarla açıklamaktadır:

1. Örgüt gerilemenin ilk aşamalarına karşı kördür.
2. Örgüt değişim ihtiyacının farkına varır ama eyleme geçmez.
3. Örgüt eyleme geçer ama eylem uygunsuzdur.
4. Örgüt kriz noktasına ulaşır.

## 5. Örgüt feshedilmek zorunda kalır.



Şekil 2.2. Duke'ün (2008b: 63) Okul Gerilemesi Modeli

Duke (2008b) okul gerilemesi ile ilgili bir model eksikliği olduğundan bir okul gerilemesi modeli geliştirmiştir. Şekil 2.2.'de bu model gösterilmiştir. Şekildeki okullar nedensel ilişkileri temsil etmektedir. Okul gerilemesi ile ilgili üç zorluk vardır: kaynak kesintileri, resmi makamlardan gelen zorluklar ve öğrenci ve öğretmenlerin demografik değişimleri. Bu zorluklar belli koşullar altında birbirleriyle etkileşime geçebilir. Bir veya daha fazla zorlukla karşı karşıya kalan bir okul bu zorluklara karşı yeterli şekilde eyleme geçmezse, okul bir gerileme sürecine girer. Bu eyleme geçememe dört olası bileşenle ilişkilendirilebilir: okulun bu zorluklara yetersiz tepkisi, personelin yetersiz tepkisi, okul sisteminin yetersiz tepkisi ve toplumun yetersiz tepkisi. Bu dört bileşenin de, tıpkı okul gerilemesi ile ilgili üç zorlukta olduğu gibi, birbiriyle etkileşime geçebilecekleri varsayılabilir.

Bir okul bir veya daha fazla zorluğu yeterince ele almazsa ilk olarak öğrenci başarısı düşer. Bu düşüşün sonucunda bir dalgalanma etkisi olması muhtemeldir. Öğrenci başarısının düşüşü daha fazla kaynak kesintisine, okuldaki öğrencilerin demografik değişimine ve resmi makamlardan gelen emirlere (yeni mevzuatlara)

neden olabilir. Diğer bir deyişle, okul gerileme süreci başladığındaki zorluklar sonuçlara dönüşebilir. Okul zorluklara yanıt vermede başarısız oldukça yakalanması ve durdurulması zor bir gerileme sarmalına girebilir (Duke, 2008b).

#### **2.1.1.1.2. Okul Gerilemesinin Nedenleri**

Eğer Örgütlerdeki gerileme sürecinin işaret ve belirtileri ile okullardaki gerileme sürecinin işaret ve belirtileri aynı değildir. Gerilemenin işaret ve belirtileri hem içsel hem de dışsal okul etkenlerine bağlanabilir. Okulun düşük performanslı öğrenci göçü alması, sermayesizlik, velilerin okul tercihine etki edecek yeni yasa ve düzenlemeler okul gerilemesine sebep olan dışsal faktörler arasında gösterilebilirken; kısa süre zarfında okul yöneticilerinin çalışma yerlerinin değiştirilmesi, yüksek akademik başarıya sahip personelin yer değişimi ve okulun yeni hareket tarzı da muhtemel içsel sebepler arasında yer alabilir. İnsanlar genellikle gerilemenin işaret ve belirtilerinin gerilemenin sebepleri olduğunu düşünür. Eğer okul yönetimi gerilemenin işaret ve belirtilerine müdahale etmezse, uzun dönemde bu işaret ve belirtiler gerilemenin sebeplerine dönüşecektir (Duke and Hochbein, 2008).

Duke (2008a) Amerika'daki bir zamanlar çok saygın olan okulların mazisine bakıldığında; bu okulların gerileme süreci boyunca özellikle dezavantajlı bir sosyal çevreden gelen yeni öğrenci akınına maruz kaldıklarını, ağır kaynak kesintileri yaşadıklarını ve sürekli yenilenen mevzuatlarla uğraştıklarını belirtmiştir. Örgütsel gerilemenin bir başka işareti de içsel etkenlerdir (Murphy and Meyers, 2008; Weitzel ve Jonsson, 1989). Sürekli değişen liderlik ve yönetim örgütlerde zayıf ve standart altı bir performansa sebep olabilir. Gerileyen sosyal ilişkiler, çalışan memnuniyetsizliği, para kesintileri ve örgüt bölümlerindeki yönetim karmaşaları da örgütsel gerilemenin göstergeleri arasında kabul edilmektedir (Murphy and Meyers, 2008). Hochbein'e göre (2011) okul gerilemesi bir süreçtir ve birçok farklı şey gerilemeyi oluşturur. Araştırmalarda insanlar başarı ve başarısızlık gibi terimlerin tanımlarının ne olduğu konusunda anlaşmaya varmışlardır; buna rağmen, bunları ölçecek nesnel ve güvenilir ölçümler hala yoktur. Okul gerilemesi olgusunun tanımı, sebepleri, kapsamı ve gerileyen okulların nasıl tanımlanması gerektiği açısından akademisyenler için hala pek çok zorluklar taşımaktadır.

Okul gerilemesi, gerileme sarmallaşmadan önce, ilk işaret ve belirtileri görüldüğü anda müdahale edildiği takdirde önlenir. Duke (2008a) gerileyen okullarda 11 adet erken gösterge olduğunu kabul etmiştir. Bunlar: farklılaştırılmamış

destek, sürecin yetersiz izlenmesi, günlük programın ayarlanmaması, uyumluluk problemleri, yararsız mesleki gelişim etkinlikleri, odak kaybı, eksik liderlik, acele işe alım, artan sınıf mevcutları, deneyimsiz yardımcılarına gereğinden fazla güven, aşırı kural ve sert cezalardır. Okul gerilemesi ile ilgili bu 11 adet gösterge şöyle açıklanmıştır (Duke, 2008a):

1. Farklılaştırılmış destek okulun öğrenme güçlüğü ya da eksikliği olan öğrencilere destekler sunmaması, okulda bu öğrenciler için ek bir çaba olmamasıdır (Duke, 2008a).

2. Sürecin yetersiz izlenmesi öğrencilerin program gerekliliklerini kazanıp kazanmadıklarının sınanmaması veya eğitim öğretim yılının sonunda kazanımların değerlendirilmesinden kaynaklanır. Kilit konuları öğrenemeyen, kilit becerileri edinemeyen öğrenciler haftalar belki de aylarca bu eksiklikleri biriktirirler. Bu eksiklikler eğitim öğretim yılı sonunda değil, periyodik olarak değerlendirilmelidir. Eksik kazanım ve beceriler farklılaştırılmış destekle tekrar sunulmalıdır (Duke, 2008a).

3. Günlük programın ayarlanmaması günlük programın eksiklik veya ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmemesiyle ilgilidir. Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için okul süresi uzatılabilmesi, okuma-yazma ve matematik gibi dersler blok halinde işlenebilmelidir (Duke, 2008a).

4. Uyumluluk problemleri eğitim programının içeriğinin sene sonunda yapılan standartlaştırılmış testlerle uyumlu olmaması ile alakalıdır. Standartlaştırılmış testlerle uyumlu bir programla yetiştirilen öğrenciler daha çok başarılı olma şansına sahiptir. Standartlaştırılmış testte aynı soruya çok sayıda öğrencinin yanlış cevap vermesi sorunun içerdiği kazanımın es geçildiğinin göstergesidir (Duke, 2008a).

Ayrıca aynı sınıflara derse giren öğretmenler ortak bir program kullanmadığında veya öğretmenler öğrencilerin bir sonraki sınıf için gerekli olan öğrenmelerini sağlayamadıklarında da uyumluluk problemleri ortaya çıkar ve okulun gerileme ihtimali artar (Duke, 2008a).

5. Yararsız mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere sunulan ilginç olmayan seminerler veya yararsız mesleki gelişim etkinlikleridir. Okul müdürleri, öğretmenlere böyle etkinlikler sunup onları yakındıracaklarına; yeni bir ders programının nasıl kullanılacağını öğrenme, değerlendirme, sınıf yönetimi becerilerini

geliştirme ve öğrenme sorunlarını belirleme becerileri gibi yararlı konuları kapsayan eğitimler verilmesini sağlamalıdır. Eğitimler karışık, düzensiz, plansız olmamalıdır (Duke, 2008a).

6. Odak kaybı okulun açık bir akademik odağı olmaması veya bu odaktan uzaklaşmasıdır. Her ne kadar, politik olarak, tüm dersler ve konular eşit derecede önemli olsa da bazı konular daha önemlidir. Gerileyen okulların öğrencileri incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma sorunları yaşadığı görünmektedir. Düşük başarıya sahip bir okulun odağı okuma yeteneğini ve yazılı materyali anlama becerisini arttırma olmalıdır. Matematik de dâhil tüm dersler okuduğunu anlamayı gerektirir. Ayrıca düşük başarılı bir okul, öğrenci devamsızlığını ortadan kaldırmaya da yoğunlaşmalıdır. Devamsızlığı önleyecek adımların atılmadığı okullarda gerileme başlayabilir (Duke, 2008a).

7. Eksik liderlik okul müdürü ve idarecilerinin okulun önceliklerini belirleyememeleri, yetersiz olmalarıdır. Başlarında etkin bir yönetim olmayan, neler yapılması gerektiğine dair bir uzlaşmaya sahip olmayan öğretmenler sürüklendiklerini hisseder, okulda kargaşa oluşmuş anlaşma kaybolmuştur. Gerileyen okulu dönüştürmede en önemli etken, iyi bir liderdir (Duke, 2008a).

8. Aceleci işe alım okullarda çalışacak öğretmenlere karar verilirken kalifiye öğretmenler bulunmadan kaderci veya panikle işe alım yapmakla alakalıdır. Gerileyen okulların müdürleri iyi öğretmenlerin gerileyen okullarda çalışmak istemeyeceklerini varsayar. Bununla birlikte, gerilemeyle mücadele edebilmek için uzun süre okulda çalışabilecek, kalifiye öğretmenler bulunana kadar araştırmaya devam edilmelidir (Duke, 2008a).

9. Artan sınıf mevcutları nitelikli öğretmenleri bile zorlayan bir okul gerilemesi etkenidir. Kalabalık bir sınıf sınıfta düzen sağlamayı zorlaştırır. Kalabalık sınıflarda okuma, dil becerileri ve matematik gibi konuların sunulması da sorunludur. Ayrıca gerileyen okullardan ayrılmak isteyen öğrenciler genelde başarılı öğrencilerdir, bu öğrencilerin okuldan ayrılmasıyla okuldaki başarısız öğrenci oranı artacaktır. Hem başarısız öğrencilerin oranının yüksek olması hem de sınıf mevcutlarının kalabalık olması okulun gerilemesini hızlandıracaktır (Duke, 2008a).

10. Deneyimsiz yardımcılara aşırı güven öğrencilere verilen destek programlarının nitelikli öğretmenler yerine deneyimsiz öğretmenler, gönüllüler

tarafından verilmesi ile ilgilidir. Etkili destek programları uzman öğretmenler tarafından uygulandığında başarılı olabilir (Duke, 2008a).

11. Daha fazla kural ve sert cezalar öğrenci davranışlarındaki problemlerin ortadan kaldırılması için uygulanmak istese de bunları uygulamak için çok zaman gerekir ve bu zaman eğitim-öğretim zamanından alınır. Öğretmenler bu kural ve cezayı uygulamaya daha fazla yoğunlaşabilir. Böylelikle öğrencilere ilgi göstermek veya destek vermek için yeterince zaman kalmaz (Duke, 2008a).

Okul gerilemesini erken teşhis etmekteki amaç okulun sert bir şekilde düşmesini engellemektir. Okulların okul gerilemesinden başarıyla sıyrılması okul yöneticilerin düşüşün ilk belirtilerini fark edebilmesi sayesinde. Okul gerilemesinin erken tanı ve tedavisi için bu 11 adet gösterge bir başlangıç noktası olup, üzerine daha başka belirtiler eklenebilir. Eğitimciler bu listeyi tamamlayabilirler (Duke, 2008a).

Bunlara ek olarak; bir okul topluluğunun karşılaştıkları zorluklar, okul topluluğun içinde olduğu koşullar ve okul topluluğunun çıktıkları yani okulun ortaya çıkardığı sonuçlar arasındaki sürekli devam eden ilişkiler okul performansındaki düşüşü açıklayabilir. Yeni ve değişen hükümet emirleri, bütçe kesintileri, riskli öğrencilerin oranındaki artış gerileyen okul performansına sebep olan muhtemel zorluklardan bazılarıdır. Okul gerilemesini azaltan koşullardan bazıları ise yetkinin oluşumu, öğrenci disiplini, okul liderliğinin kararları ve bazı içsel okul etkenleridir. Öğrenci başarısı, okulu bırakma oranları, öğrenci bursları ve kamu itibarı gibi konular ise okul birliğinin olası sonuçlarını temsil eder (Duke, 2008b). Dahası, Duke (2008a) gerilemenin işaret ve belirtilerinin –ki bu belirtiler ayrıca gerilemenin muhtemel nedenleridir- erken tanısının erken müdahale için çok önemli olduğunun altını çizmiştir. Erken müdahalede başarısız olunması gerilemenin kendini devam ettiren aşağı yönlü bir sarmala dönüşmesine neden olacaktır. Bu sarmalı durdurmak bazen imkânsızdır, bazen de çok maliyetlidir ve bu yüksek maliyet çoğu okulun kapatılmasına sebep olabilir. Hawk (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre Yeni Zelanda’da gerileme sarmalına girmekte olan ya da çoktan girmiş çok sayıda okul vardır. Geçmişte bazı okullardaki aşağı yönlü eğilim, başarısızlık en uç noktaya gelene kadar ve bu okulların ve içindeki insanların itibarına zarar verene kadar devam etmiştir. Yeni Zelanda’da bazı okullar düşük başarılarından dolayı kapatılmıştır. Yeni Zelanda ve deniz aşırı ülkelerdeki bazı müdahaleler tamamen

başarılı olmamıştır ve müdahale hiç yapılmamışçasına ya da kısa bir rahatlama döneminden sonra okul gerilemesi tekrar devam etmiştir. Bu yüzden başarısız okullara yapılan müdahalelerden elde edilen bilgiler gerileme çalışmaları ile alakalıdır (Brady, 2003).

Duke, et al. (2006) okul müdürlerinin gerilemekte olan okulları dönüştürüp, eyaletin hesap verilebilirlik sisteminin isteklerini karşılamak için yaptıklarını inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada Leithwood ve Steinbach (1995) tarafından ifade edilen, uzman okul müdürlerinin problem çözerken kullandıkları adımları başlangıç noktası olarak almışlardır. Uzman okul müdürleri okullarındaki problemleri çözerken altı önemli öğeden yararlanırlar; bunlar yorumlama, hedefler, ilkeler ve değerler, kısıtlamalar, çözüm süreci ve etkidir. Okul müdürünün problemi öğrencilerinin başarısını engelleyen şeyleri ortadan kaldırmaktır.

Okulların gerilemesini bir veya birkaç nedene bağlamak mantıklı gibi görünse de farklı okulların bu nedenlere karşı elde ettikleri başarılar farklılık göstermektedir. Bu yüzden okulların gerilemesine neden olan bu koşullar neden yerine zorluk olarak da ifade edilebilir (Duke, 2008b). Duke, et al. (2006) gerileyen okullarda çalışan okul müdürlerinin karşılaştıkları zorlukları incelemiş ve bu zorlukları; öğrenci başarısı ve davranışları, okul programları ve organizasyonu, personel, okul sisteminin endişeleri ve ebeveynler ve toplum olarak beş başlık altında organize etmiştir.

Gerileyen okullar öğrenci başarısı ve davranış problemleri ile karşı karşıya kalırlar; öğrencilerin okuryazarlıkla ilgili ve matematik ile ilgili sorunları vardır, okula devam oranı düşüktür ve okulda disiplin problemleriyle karşılaşılır (Duke, et al., 2006).

Gerileyen okulların karşılaştığı bir diğer zorluk ise okul programları ve organizasyon sorunlarıdır. Gerileyen okullarda bir odak eksikliği vardır, öncelikler ve enerjinin nereye yönlendirilmesi ile ilgili bir algı yoktur. Ayrıca bu okullarda uygulanan müfredat ve müfredatın sınındığı testler arasında bir uyumsuzluk vardır; öğretilenlerle ölçülenler farklıdır. Etkisiz öğretim uygulamaları da bu okullarda öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Gerileyen okullarda sınavların sonuçları hakkında bir bilgi yoksunluğu vardır. Öğrenci başarısının izlenmesi, öğrenci eksikliklerinin belirlenmesi için aralıklı sınavlar yapılmamaktadır. Bu okullarda takım çalışması yoktur ve iş birliğini gerektiren alt yapılar (komiteler, çalışma takımları) kurulmamış veya etkili bir şekilde işlememektedir. Ayrıca bu okullardaki

çalışma planı dahi sorunlara sebep olmaktadır. Öğrencilerin teneffüs ve öğle aralarının uygun olarak düzenlenmemesi davranış problemlerine sebep olmaktadır. Bu okulların kültürü de işlevsizdir. Düşük başarılı okullar bu yetersiz başarıyı durdurup yükseltmektense bahaneler bulmaya hazır, düşük beklentili bir kültüre sahiptir. Bazı okullarda odak başarıyı arttırmaktan çok disiplin problemlerini engellemek olmuştur. Bu okullar öğrenciler için bir hapishaneye dönüşmüştür. Gerileyen okullarda gerçekleştirilen müdahaleler de etkisizdir. Başarıya ulaşmak için en çok yapılan müdahale zorluk yaşayan öğrenciler için okul sonrası ek kurslardır. Bu okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için verilmesi gereken kapsayıcı eğitim de yetersizdir. Gerileyen okullarda fiziksel şartlar da yetersiz ve elverişsizdir. Kirli ve bakımı yapılmamış bir okul, eğitim öğretimi olumsuz etkiler. Okulda kullanılan materyaller kötü durumda ve etkisizdir. Son olarak okuldaki çalışanların gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar da etkisizdir. Yapılan hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve sonuçları ile ilgili çalışmalar yoktur (Duke, et al., 2006).

Gerileyen okullardaki çalışanlarla ilgili zorluklar da vardır. Düşük başarılı okullardaki başarısızlığın nedeni öğretmenlere bağlanabilir. Bazı öğretmenler başarısız okulları başarılı okullara dönüştürebilecek niteliklere sahip olmayabilir ya da çalıştıkları yaş veya sınıf onlara uygun olmayabilir. Bu okullarda öğretmenlerin yeterliliklerini yükseltebilecek uzmanların işe alınmasına ihtiyaç vardır (Duke, et al., 2006).

Gerileyen okullarda okul sistemi ile ilgili zorluklar vardır. Okulları yöneten merkezi eğitim yönetimindeki istikrarsızlık, merkezi yönetimden gelmesi gereken desteğin gelmemesi düşük başarılı okulu dönüştürmekte zorluk çıkarır. Eğitim sisteminin yetkilileri başarılı, popüler okullara verdikleri destek ve önemi; düşük başarı gösteren okullara da vermelidir. Düşük performanslı okullarda teknik ve teknolojik sorunlar vardır. Teknoloji okuldaki öğretim etkinliklerine ve okuldaki iletişime katkıda bulunmalı; bunları engellememelidir (Duke, et al., 2006).

Gerileyen okullarda karşılaşılan son zorluk ebeveyn ve okul toplumu ile ilgilidir. Düşük başarı gösteren okullarda ailelerin desteği ve katılımı eksiktir. Bu destek ve katılım gerileyen okulları dönüştürmede çok büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca okul toplumu düşük performans gösteren okullara, okulların bir şeyleri değiştirebileceğine inanmazlar (Duke, et al., 2006).

### **2.1.1.1.3. Bir Okul Gerilemesi Örneği**

Birleşik Krallık'ta okul gerilemesi başarısız okullarla açıklanmaktadır. İngiltere'de Eğitim Standartları Ofisi kuruldu ve 1993 yılına kadar okul değerlendirme işlemleri için yönergeler yayınlanmıştır. Okullar başarısız ya da muhtemelen başarısız olmalarına karar verildiği takdirde özel yaptırımlara tabi tutulmuştur. Eğitim Standartları Ofisi okul başarısızlığının bir gerçek olduğunu ve yeterince başarılı olamayan birçok okul olduğunu bildirmektedir. Bu tür başarısız okullardaki standartların ulusal ortalamaların altında olduğu ya da bu okullardaki öğrencilerin sürekli olarak gösterilebilir kapasitelerinin altında performans sergilediği veya bu ikisinin birlikte gerçekleştiği belirtilmektedir (Nicolaidou and Ainscow, 2005).

Britanya'da, okul gerilemesi, Hackney Downs ve Ridings Okulu gibi örnekleriyle, başarısızlaşan okullar olarak tartışılmaktadır (Fink, 1999). Bunun gibi bir zamanlar başarılı olan okulların gerilemesi ile ilgili olan haberlerde insanların sürekli birbirlerini suçlamaları üzerinde durulmaktadır. Gerileyen ya da başarısız okullar dizisine yanıt olarak, yeni İşçi Partisi hükümeti bu 15 okulun gerilemesine odaklanmak zorunda kaldı. Önerilen bir çözüm bu okulların kapatılması ve yeni yönetim, liderlik ve eğiticiler altında tekrar açılmalarıydı (Barber,1996).

Yeni ve yenilikçi bir okul olan Lord Byron Lisesi de daha sonra gerilemiştir, vizyonunu reddeden ve kaybeden bir okul olarak tanımlanmıştır (Fink, 1999). Bu lise çok saygın ve yenilikçi bir liseydi fakat gerileme sebebiyle zamanın gereklerini yerine getiremedi. Artık bu lise Ontario eyaletindeki herhangi bir okuldaki farklı değildir çünkü gerileme bu okulun rekabetçiliğini tüketmiştir. Okul 1970'lerde yenilikçi, yaratıcı ve deneysel bir vizyona sahipken; 1990'larda bu vizyonun yerini hayatta kalma ve yola devam etme ihtiyacı almıştır. Başlangıçtaki vizyonun değişimi ya da kaybedilmesi; başlangıçta avantajlıken bu vizyon kaybı ya da değişimi nasıl yaşandı diye merak edilmesine sebep oldu. Bu vizyon kaybı okul gerilemesine ve değişimin yıpratılmasına bağlıydı.

Lord Byron Lisesi başlangıçta kendini motive edebilen lider ve yöneticiler tarafından yönetilen, takım çalışmasına, akademik açıdan uyarıcı bir kültüre ve okulu gerçekten başarılı bir okul yapmak isteyen kalıcı ve kararlı bir personele sahip yaratıcı ve deneysel bir okuldu (Rosenholtz, 1989). Okulun yaratıcılığı 1970'te Kuzey Amerika'da ve Birleşik Krallık'ta geçerli olan gelişmiş fikirlerin çoğunu ortaya çıkarmıştır. Zorluklar ortaya çıktıkça; suçlamalar yükseldi ve öğretmenler

zamanlarını yaratıcı, yenilikçi, deneysel ve ilerlemeci bir okul fikrine karşı çıkan insanları ikna etmekle heba ettiler. Okul yenilikçi vizyonunu kendi kapasitesinin ötesinde koalamak zorundayken, vizyonu ile iletişimini kaybetti çünkü okuldaki çalışanlarla gerçek okul etiği üzerine dışarıdan fikir getirenler arasında bir gerginlik vardı. Yenilikçi ve ilerici fikirlerini sürdürmek amacıyla okulun kapasitesinin aşırı büyümesi nedeniyle ‘boyunu aşma’ adı verilen bir aşamaya ulaşıldı (Fullan, 1991). Lord Byron Lisesi yaratıcılık ve yenilikçilik üzerine fazla abartılı işler yaptı. Bu işler çalışan personel, halk ve hükümeti de içeren çeşitli paydaşlarda karışık tepkilere neden oldu. Öğretmenlerin mükemmel bir okul üzerine olan düşünceleri çok hızlı bir şekilde kamunun gerçek bir okul fikrinden kopukluğuna dönüştü (Lightfoot, 1983; Metz, 1991). Yukarıda bahsedilen etkenin yanı sıra; öğrenci alımında hızlı büyüme ve dolayısıyla öğretmen alımlarına daha az dikkat etme, okulun artık yeni öğrencilerden dolayı daha küçük olması ve kalabalık sınıflar etkenlerinin karışımıyla okulun gerilemesi şiddetlenmiştir. Öğrenci nüfusunun artması; daha az okul-veli iletişimi, çok sayıda öğrencinin dersten kaçması, maddi hasarların artması ve düşük bir öğretim ve öğrenme kültürü gibi etkenleri de etkilemektedir (Fink, 1999).

Ayrıca Fink (1999) Lord Byron Lisesi’nde birkaç yıl içindeki aşırı büyüme hem yeni personel hem de yeni öğrenci kaydının gerilemesi ile sonuçlandığının altını çizmektedir. Okul genç personelini, yenilikçi eğitim programını ve öğrencilerini diğer okullara kaybediyordu. Personel dönüşümü, insanlar çok hızlı bir şekilde okula gelip okuldan ayrıldıklarından arkadaşlık kurmak için zaman olmadığından dolayı, düşük personel motivasyonu ile sonuçlanıyordu. Personel dönüşümü en kalifiye ve en meraklı personelin tüm enerji ve uzmanlıklarıyla okuldan ayılmaları üzerinde büyük bir etkiye sahipti. Okul müfredatı ve programları elde kalan personele göre yeniden şekillendirilmek zorunda kaldı ve istekli personel eksikliğinden dolayı alan gezileri azaltıldı. Dahası, Fink (1999) değişimin yıpranmasındaki başka bir noktanın “kahraman” idarecilerin erken ve beklenmedik bir şekilde ayrılmasından ve Yerel Eğitim Otoritesinin zayıf vizyonu veya düzenli planlamayı planlamasındaki eksiklikten kaynaklandığını belirtmektedir. Bu genellikle yenilikçi veya çok iyi okullarda bile ortaya çıkan ilk krizdir.

Fink’e göre (1999) Lord Byron ve diğer gerileyen okullara bakıldığında; bu, okullar nüfusa bağlı kalıplardaki değişimler, hükümet tarafından çıkarılan yeni ve çeşitli uygulamalar, okul dışındaki lider ve yöneticiler, okula gelen yeni öğrenci

göçü, okuldan dışarı öğrenci göçü, liderliğe yeni gelecek kişilerle ilgili bir önlemin alınmaması gibi gerilemeye neden olan belirli özelliklere sahiptirler.

#### **2.1.1.1.4. Okul Gerilemesiyle Mücadele Etmek**

Destek ve hesap verilebilirlik üzerine yapılan uluslararası araştırmalar göstermektedir ki okul gerilemesi için kolay çözümler yoktur; ayrıca, zarar görmüş okulların yeniden yapılandırılması uzun süreli ve karmaşık bir süreçtir. (Barber, 1998; Kovacs, 1998; Reynolds, 1998; Stark, 1998; Stoll and Myers, 1998; Whatford, 1998). “Bir okulun unvanına gelen zarar ne kadar büyükse ve gerileme dönemi ne kadar uzunsa, okulu yeniden kurmak ve yeniden yapılandırmak da o kadar zor, pahalı ve zaman harcamasıdır” (NAO, 2006: 7). Dahası bu okullardaki öğrenciler zorunlu eğitimleri boyunca stresli ve pek de ideal olmayan bir eğitime sahip olma tehlikesindedirler. Yeni Zelanda’da Okul Destek Projesi ve Eğitim Teftiş Ofisi raporlarına göre bazı öğrenciler zorunlu eğitimin yarısını başarısız okullarda geçirmiştir ve bu yüzden hak ettikleri öğrenme tecrübelerine sahip olamamışlardır (Sinclair, 1999).

Amerika Birleşik Devletlerinde Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind-NCLB) Yasası ile okul gerilemesini engellemek amaçlanmıştır. Bu yasaya göre eyaletlerin yayınladıkları standartlara ulaşamayan okullar bazı yaptırımlara maruz kalır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın yasası tüm kamu okullarının okuma ve matematik konularında Yeterli Yıllık Gelişim’e (Adequate Yearly Progress-AYP) ulaşmalarını, teste katılma oranının en az %95 olmasını gerektirmektedir (Mitani, 2018). NCLB Yasası, eğer okul birbirini izleyen yıllar boyunca AYP’ye ulaşamıyorsa, bu okullara bazı yaptırımlar uygulanmasını gerektirmektedir. Bu yaptırımlar şu şekilde özetlenebilir (U.S. Department of Education, 2002):

1. İlk yıl AYP’ye ulaşamayan okullara bir yaptırım uygulanmaz ama başarısızlığı kamuya duyurulur (U.S. Department of Education, 2002).

2. İki yıl üst üste AYP’ye ulaşamayan bir okul için okul eğitim bölgesi, okulun tüm öğrencilerine gelişime ihtiyacı olmayan bir okula veya bir charter okuluna nakil seçeneği vermelidir. Ayrıca eğitim bölgesi okula teknik destek sağlamalıdır (U.S. Department of Education, 2002).

3. Üç yıl üst üste AYP’ye ulaşamayan bir okul için eğitim bölgesi, yeni bir kamu okuluna nakil seçeneği ve teknik destek yaptırımları yanında, düşük gelirli

ailelerin öğrencilerine ilave eğitim hizmetleri sunmalıdır (U.S. Department of Education, 2002).

4. Dört yıl üst üste AYP'ye ulaşamayan bir okul; çalışanlarını değiştirmeli, yeni bir eğitim programı uygulamalı, okul düzeyinde yönetim yetkisini azaltmalı, okula önerilerde bulunması için dışarıdan bir uzman getirmeli, okul günü veya dönemini uzatmalı, kendi içinde yeniden düzenlenmelidir (U.S. Department of Education, 2002).

5. Beş yıl üst üste AYP'ye ulaşamayan okullar için eğitim bölgesi okul nakil seçeneği vermeye, ilave eğitim hizmetlerine ve teknik desteğe devam etmeli. Ayrıca gerileyen okulların kökten bir şekilde yeniden yapılanması için girişimlere başlanmalıdır (U.S. Department of Education, 2002).

6. Altı yıl üst üste AYP'ye ulaşamayan okullar için eğitim bölgeleri aşağıdaki eylemlerden en az birini yapmak zorundadır: okul kamu okulu veya charter okulu olarak yeniden açılmalıdır, AYP'ye ulaşamadaki başarısızlıktan sorumlu olan öğretmenlerin hepsi ya da çoğu yenilenmeli, okulu işletmek için özel yönetim şirketi gibi bir kuruluşla sözleşme yapılmalı, okulun işleyişi eyaletin eğitim bakanlığına devredilmeli, okulda büyük bir yeniden yapılanmaya girilmeli. Bunlara ek olarak eğitim bölgesi okul nakil seçeneği, ilave eğitim hizmetleri ve teknik desteğe devam etmeli (U.S. Department of Education, 2002).

7. Yedi veya daha uzun süre üst üste AYP'ye ulaşamayan okullar ise iki yıl üst üste AYP'ye ulaşana kadar yeniden yapılanmada kalır (U.S. Department of Education, 2002).

Başarısız veya gerileyen bir okulu dönüştürmede liderlik çok önemli bir başlangıç noktasıdır. Liderin görevi okul gerilemesi ile mücadele etmek için personelin moralini arttırmak ve onları motive etmektir (Cutler, 1998; Turner, 1998, Whatford, 1998). Liderlerin gerilemeyi başarılı bir şekilde geri döndürmeleri için karar verme aşamasında tüm personele izin vermeleri, takım çalışmasını desteklemeleri ve kurumun tüm çalışanları arasında kuvvetli bir ortak organizasyona sahip olmaları gerekmektedir. Liderlik önemli olmasına rağmen, mevcut liderler ölür, emekli olur ya da başka bir okula geçerse sadece birkaç yönetim organının gelecek yöneticisiyle ilgili planları vardır (Hochbein and Duke, 2011).

Okul gibi kurumları yönetmek karmaşık bir süreçtir. Ekip halindeki insanları yönetmek, çeşitli paydaşlar, çelişkili hedefler ve belirsiz vizyon ve görev tanımı okul gibi kurumları yönetmedeki zorluklarda payı olan bazı karakteristik özellikler arasındadır (Cyert, 1978). Dahası, örgütsel gerileme altındaki eğitim kurumlarının yönetimi daha karmaşık ve daha şiddetlidir (Whetten, 1980). Eğitsel liderler iş sektöründeki örgütlerin gerilemeyi yönetme sırasında denedikleri ve test ettikleri stratejileri kullanmak hususunda teşvik edilirler (Kotler and Murphy, 1981). Bu stratejiler, liderlerin kendilerini bir örgüt olarak okulu etkileyen dışsal çevre etkenleri ile yakın ilişki içinde olması ve iç işlerinin nasıl yönetileceğinin bilinmesi ve ortak bir vizyon ve misyonun sağlanması gibi etkenleri içermektedir.

Bir zamanlar başarılı olan gerilemiş okulları eski saygın zamanlarına geri döndürmek zor bir süreçtir (Mthiyane et al., 2014). Bu okulları eski saygın zamanlarına döndürebilecek kolay cevaplar ya da kısa süreli çözümler yoktur. Okul gerilemesini yakalamak uzun vadede kararlı tüm paydaşların da etkin olmasıyla çok uzun süreli bir yaklaşım gerektirmektedir. Mthiyane et al. (2014) okul gerilemesi sorununun; hem okul liderleri hem de öğretmenler için sürekli gelişim programları yürütmek, okulları iş sektöründeki gibi yönetmek, demokratik liderliğe sahip olmak, takım çalışmasına sahip olmak, müdürleri öğretmen sendikalarıyla güçlendirmek, öğrenci hakları ve sorumluluklarını dengelenmek ile çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Eğitim politikalarının düzgün bir şekilde yapılması, eğitim yetkililerinin etkili desteği, gelişmiş ebeveyn katılımı ve öğretme öğrenme kültürünün iyileştirilmesi de etkili olacağına inanılan çözümler arasındadır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (The Organisation for Economic Co-operation and Development–OECD) düşük performans gösteren çok sayıda öğrenciye sahip gerileyen okulların, genel akademik başarılarında sürekli düşüş ile karşı karşıya olduğu görüşündedir (OECD, 2012). Düşük akademik eğitim veren okullar genellikle altyapılarını iyileştirmek ve personellerini akademik olarak ilerletmek için yeterli beceri ve kaynağa sahip değildir ve bu okullar ve çevrelerindeki paydaşları, öğrencilerinin daha iyi performans göstermesi için en uygun akademik ortamı sağlamada başarısız olurlar. Aşağıda OECD (2012) tarafından tavsiye edilen, düşük akademik performans gösteren okulların gelişebilmeleri için rehberlik edebilecek 5 adet strateji vardır:

1. Liderlik nitelikleri ve tarzı geliştirilmelidir. İyi, ileri görüşlü ve vizyon sahibi liderler başarılı okullar için en temel etkidir. Okul liderleri nitelikleri ve tecrübelerine göre seçilmelidir. Okul liderlerine hesap verebilirlik kanalıyla okulları yönetme özerkliği verilmelidir. Ayrıca okulların, liderlerinin - tayin, emeklilik, ölüm gibi durumlara karşı – değişimi ile ilgili planları olmalıdır. Hükümetler okul liderlerine; personel geliştirme programları, izleme, zorlukları ve çözümleri paylaşma ağları aracılığıyla destek sunmalıdır (OECD, 2012).

2. Öğrenim ve öğretime uygun bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Akademik notları arttıracak olumlu bir eğitim kültürü oluşturmak düşük akademik başarıya sahip ya da gerileyen okullar için bir başlangıç noktası olmalıdır. Okullar öğretmenlerin başarısız öğrencileri tanımlamadan, izlemeden, yardım ve danışmanlıktan sorumlu olduğu, böyle öğrencilerin akademik olarak gelişmelerine yardımcı olduğu, etkili bir öğretmen öğrenci ilişkisini teşvik etmelidir. Okullar ayrıca öğrenciler final sınavlarına daha iyi hazırlanabilsinler, sınıf geçme notlarına ulaşabilsinler diye ek destekler sunabilmeli; iş günlerini arttırabilmeliler (OECD, 2012). Okul saatlerini, okuldan sonra etkinlikleri ve yaz okullarıyla arttırmak öğrencilerin öğrenmesini desteklemenin etkili bir yoludur. Böylece öğrenilenlerin yaz mevsiminde kaybolması da azaltılabilir (Erika, et al., 2010). Okul sonrası ve yaz fırsatlarının niteliğini geliştirmek için okul liderlerinin özverili davranmaları; kütüphaneler, kültür sanat merkezleri ve parklar gibi tesislerin koordine edilmesi; okul günü dışındaki fırsatlara ulaşılabilmesi için gençlere hizmet veren kurumlar ve okullar arasında daha iyi ilişkilerin kurulmasının teşvik edilmesi; öğrencilerin bu fırsatlara katılımlarının izlenmesi; böyle fırsat programları ile ilgili daha iyi planlamalar yapılmalı ve makul bütçeler belirlenmelidir (The Wallace Foundation, 2011).

3. Yüksek nitelikli eğitimciler ve öğrenciler alınmalı ve elde tutulmalıdır. Düşük performans gösteren okullarla ilgili diğer bir sorun genellikle en iyi eğitimcileri işe almamalarıdır. Okullar en kalifiye çalışanları işe almalı; yeni öğretmenlere ise destek sunmalı ve onları izlemeli; maddi ve kariyer ile ilgili teşvikler sunarak en iyi ve en tecrübeli çalışanların iş bırakmasını azaltmalı ve personel moralini ve personellerin işte kalmasını sağlayan destek programları sunmak için ekip çalışmasını ve departmanların iş birliğini teşvik etmelidir (OECD, 2012).

4. Sınıfta en iyi öğretim ve öğrenim pedagojisi uygulanmalıdır. Öğretmenler müfredatın belli parçalarının öğretiminde ya da düşük performans gösteren okullardaki yavaş öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilecek konuların öğretiminde kullanabilecekleri yöntemleri araştırmalı ve birbirleriyle paylaşmalıdır. Öğretmenler müfredat odaklı olmaktan ziyade öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmenler müfredatı bitirmek için acele etmemelidir. Öğretmenler öğrettikleri müfredat kapsamı öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşıldıktan sonra yeni bir müfredat içeriğine geçmelidir. Öğretmenler öğrencilerin gelişimini izlemek için sürekli ölçmeler yapmalı ve tüm öğrencilerin dersten geçebilmeleri için sorun yaşayan öğrencilere ek dersler sunmalı ya da iyi performans gösteren öğrencilerin zayıf öğrencilere destek verdiği akran desteğinin sunulmasını teşvik etmelidir (OECD, 2012).

5. Olumlu bir veli-okul ilişkisi kurulmalıdır. Sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı ebeveynler çocuklarının akademik gelişim sürecine daha az müdahil ve bu süreçten daha az haberdardır. Veliler veli-okul toplantılarına davet edilmeli, veliler için çocuklarının akademik gelişimi hakkında geri dönüt alabilecekleri danışma günleri belirlenmeli, okul tarafından kullanılmak üzere para toplamak için velilerin de görev alacağı faaliyetler düzenlenmeli, okula fayda sağlayacak gönüllülük programları belirlenmelidir (OECD, 2012).

#### **2.1.1.2. Başarısız Okul**

Başarısızlık, etkisizlik, gerileme gibi kelimeler birbir yerine kullanılabilir, kafa karışıklığı yaratabilecek kelimelerdir. Murphy ve Meyers (2008) içinde işlevsiz (dysfunctional), istikrarsız (unstable), gelişime muhtaç (needing improvement), düşük performanslı (low performing) ve eğitimsel olarak çöküşte (educationally bankrupt) gibi kelimelerin tanımlanıp açıklandığı, “birbiri yerine kullanılabilen terimler (interchangeable terms)” adlı bir liste sunmuşlardır. Para kazanma amaçlı işletmeler için başarısızlık, etkisizlik ve gerileme aynı şekilde tanımlanabilir. Çünkü gerileyen, etkisiz ya da başarısız işletmelerde kar kaybı ve borç yükselmesi gözlenebilir. Scott (1976) kar amacı gütmeyen organizasyonların sağlık ya da etkililiğini ölçülmeye çalışıldığını fakat hiç kimsenin bunu nasıl yapacağını bilmediğini belirtmiştir.

Okullar incelendiğinde, başarısızlık çok karmaşık bir süreçtir (Hargreaves, 2003; Slavin, 1998; Slavin, et al., 1994; Thrupp, 1998). Okul başarısızlığı

kavramının tanımları anlaşılmaz, hatta güvenilmez kalmaktadır (Murphy ve Meyers, 2008). Çocukların öğrenmesi ya da okul başarısı, maddi kar ya da kayıp kadar tarafsızca ölçülememektedir. Woodfield ve Gunby'e göre (2003) siyasetçi ve eğitim denetim ajansları okulları başarısız olarak nitelese de, başarısızlığı tanımlamamışlar ya da başarısızlığı ölçebilecek yollar, ölçekler geliştirmemişlerdir. Murphy ve Meyers'a (2008: 252) göre "başarısız okul terimi 1990'larda ortaya çıkmış nispeten yeni bir terimdir." Weiner (2001) insanlar başarısızlığın içindeki konumlarına göre, başarısızlık ile ilgili farklı bakış açıları olduğunu açıklamaktadır. Başarısızlıkla ilgili bu farklı görüşlerin kısmen okul başarısızlığı ile ilgili açık bir tanım eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Hargreaves (2003) bir okulun başarısız olması için çeşitli yollar olduğunu açıklamıştır. Bazı okullar toplumun isteklerini karşılamakta eksik kaldığı için başarısız olarak adlandırılır. Bazı okullar ise öğrenci sayısı düştüğünden dolayı başarısız olur. Hâlbuki öğrenci sayısı doğum oranlarından da etkilenmektedir (Keough, 1978). Okulların başarısız olarak yargılandığı en tartışmalı alan ise düşük sosyoekonomik seviyede olan okullardaki öğrencilerin yetersiz performanslarının sınıandığı çalışmalardır (Harker, 2000; Spreng, 2005; Thrupp, 1999). Eğer okul başarısı sadece öğrenci başarılarının yayınlandığı bir listeye bakılarak sınıanacaksa, öğrencilerin öğrenmesine ne kadar değer verirse versin her zaman listenin dibinde olacak bazı okullar vardır (Stool and Meyers, 1998). Diğer yandan yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin yüksek başarıya sahip olduğu fakat öğrencilerin öğrenmesine değer katmayan okullar da vardır (Stoll and Fink, 1998). Son yıllarda, bazı ülkelerde okulların düşük performansı "devlet tarafından sunulan hesap verilebilir hedeflere özellikle de test sonuçlarına ulaşamamak" olarak tanımlanmaktadır (Lashway, 2003: 2).

Bazı araştırmacılar verimsiz sistemler, mutsuz ve sağlıksız ilişkiler, düşük ahlak, değişmeye karşı direnç, zayıf liderlik ve yönetim gibi örgüt kültürüne ait problemlere odaklanmaktadır (Burke and Cooper, 2000; Fink, 1999; Hargreaves, 2006; Middleton, 2004; Ranson, et al., 2005; Stoll and Fink, 1996; Wylie, 2002). Örgütsel problemler üzerine yapılan çalışmalarla ilgili en zorlayıcı noktalardan biri gerilemenin temeline ait etkenlerle, gerilemenin sonucuna ait etkenler arasındaki farkı göstermektir. Bu araştırmadaki en büyük zorluk bu farkı göstermeye çalışmaktır.

Başarısız okulların özellikleri; bu okullara yapılan müdahaleler ve bu okullarda denenilen yenilikler yardımıyla tespit edilebilmiştir (Myers and Goldstein, 1998; Reynolds, 1998). Rosenholtz (1985) başarısız okulları derinleşen gruplaşmalar, kaderine boyun eğmiş kötümserlik, ruh felci ve ülkü durgunluğu gibi kelimelerle tanımlamıştır. Myers (1995: 8) bu durumu “her bir okul için verimsizliğe sebep olan şeyler farklıdır ve bu sebeplerin derece, birleşim ve birikimi bir okulun başarısız olduğu yargısına vardır.” sözleriyle özetlemiştir.

Eğitim araştırmacılarının ne gibi okulları başarısız olarak tanımladıkları çok çeşitlilik göstermektedir. Birçok araştırmacı okul başarısızlığının doğasını ve derecesini ölçmenin çok zor olduğunu ifade etmektedir (Brooke-Smith, 2003; Gorard, et al., 2002; Woodfield and Gunby, 2003). Myers ve Goldstein (1998: 177) “çoğu okulun bazı öğrencilerini, bazı zamanlar, bazı ölçülerde başarısızlığa uğratabileceğini” belirtmiştir. Bu durumda dahi koca bir okulun gerilemesi ile hepsi olmasa da çoğu öğrencisinin başarısız olduğu okullar arasında fark vardır. Gray ve Wilcox’a göre (1995) bir okulun başarısız olarak ifade edilmesi bazı kişiler veya denetçi kurumlar tarafından öne sürülen bir yargıdır. Bu yargı başarısızlığı nelerin oluşturduğu üzerine yapılan araştırmalardan çok, denetçi kişi ya da kurumların etkili bir okul nasıl olmalı görüşlerine dayanarak oluşturulmuştur.

### **2.1.1.3. Okul Etkililiği**

MacBeath ve Mortimore (2001) iyi okulların öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu bir etkisi olduğunu, okulların gerçekten fark yaratabildiğini yani okul etkisi diye bir şey olduğunu belirtmiştir. Okul etkililiği alanında yapılan çalışmalar etkili okullarla olumlu ilişkileri olan etkenleri içeren listeler üretirler. Bu listeler çoğunlukla ortak ülkü, etkili öğrenme ortamı, öğrenci başarısına yoğunlaşma, öğretmenlerin yüksek beklentileri, veli-okul ortaklığı, öğretmenlerin ve idarecilerin profesyonel gelişimi, etkili öz denetim ve çalışanların birlikteliği gibi etkenleri kapsamaktadır (Caldwell and Spinks, 1988; Stoll and Fink, 1996).

Etkili liderlik de etkili okulların başarılarının bir göstergesidir ve alan yazında okul etkililiği ve etkili okul liderliği arasında manalı bir ilişki vardır (Barth, 1990; Bush and West-Burnham, 1994; Edwards, 1986; MacBeath, 1999; Marzano, et al., 2005; Sergiovanni, 1991; Stewart and O’Donnell, 2007). Ayrıca okul etkililiği, etkili liderlik ve etkili değişim yönetimi konularındaki alan yazında da güçlü bağlar vardır (Alvy and Robbins, 2005; Evans, 1996; Fullan, 1991; Fullan and Hargreaves, 1996;

Murphy and Meyers, 2008; Rosenblatt and Schaeffer, 2000; Scott, 1999). Bir okul müdürünün okulun etkililiği üzerine önemli bir rolü olduğuna dair uzlaşma olsa da, etkisiz bir liderin etkili bir okul üzerine ya da etkili bir liderin işlevini yerine getiremeyen bir okul üzerine ne gibi bir etkiye sahip olduğu üzerine yapılan pek bir çalışma yoktur. Etkili liderliğin etkili ve başarılı bir okul için gerekli olduğu kuvvetle muhtemeldir; bununla birlikte, bu etken kendi başına yeterli değildir.

Etkili okulların bazı önemli uygulamaları gerçekleştirmede benzer olduğu söylenebilir; bununla birlikte, başarısız okulların bu uygulama ve özelliklerin tam tersine sahip olduklarını farz etmek yetersiz ve yanıltır (Stool and Fink, 1996). Etkisiz okulların, etkili okulların uygulamalarını ve özelliklerini kullanmayı deneyerek daha etkili hale geldiklerinin kanıtı yoktur (Boyd and Shouse, 1997; Luyten, et al., 2005). Stark (1998: 36) bu konuda yardımcı olabilecek tıbbi bir teşbihte bulunmuştur: “Hasta bir insanın iyileşmek için ihtiyacı olduğu tedavi sıradan bir insanı zinde hale sokacak düzenlemelerden farklıdır. Aslında, sakat insanlara uygulanan bir zinde kalma düzeni onları daha kötü hale getirebilir. Aynı şey okullar için de geçerli; yeterlilik mükemmellikten önce gelmelidir.”

Okul etkililiği ve okul verimsizliği ile ilgili etkenler arasında bir bağlantı olsa da, bazı araştırmacılar bu kanıtı destekleyecek hiçbir araştırma kanıtı olmadığını iddia etmektedir (Reynolds, 1991, 1998; Reynolds, et al., 2001; Weiner, 2001). Etkisiz okullar etkili okulların tam karşıtıdır önermesini doğru olarak kabul etsek dahi; bu, gerileme sürecinin nasıl başladığını ya da nasıl durdurulabileceğini anlatmamaktadır. Etkili okullarda mevcut olarak kullanılan etkenlerle etkisiz okulları geliştirme denemelerinin sonuçları iyi değildir. Bu sonuçlar, gerilemeyi durduracak ya da geri çevirecek çalışmalara ve de verimsizlikle ilgili olan etkenlerle ilgili araştırmalara olan ihtiyacı gösterir.

#### **2.1.1.4. Okul Gelişimi**

Okul gelişimi son on yıldır eğitim politikalarını etkileyen en baskın paradigma ve uygulamadır (West-Burnham, 2006). Ayrıca okul gelişimi hakkındaki bilgiler “1960 ve 1970’lerdeki başarısız değişim çabalarının üzerine düşünmekten ortaya çıkmıştır” (Fink and Stoll, 1998: 304). Okul gelişimi genelde düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullarla ilgili olan, bir ya da daha fazla okulda yapılan belirli projeleri kapsar (Ilea, 1984).

Okul gelişimi “sınıftaki uygulamaları uyarlayarak ve öğretimi ve öğrenimi desteklemek için okul içindeki düzenlemelerin yönetimini değiştirerek öğrenci başarısına odaklanan eğitsel değişim için bir stratejidir” (Hopkins, 2001: 2). Bu tanım sınıf ve okul arasında bir köprü kurularak gelişimin sağlanacağını göstermektedir.

Mijs, et al. (2005) farklı ülkelerdeki okul gelişimi üzerine yapılan çalışmalarını incelemiş ve etkili bir okul gelişimi için dokuz adet ilke ortaya çıkarmıştır (Hopkins, 2001; Hopkins, et al., 1994; Miles and Eckholm, 1985). Bu ilkeler:

1. Söz konusu okul başlangıç noktası olarak alınmalı (bağlama özel yaklaşım). Planlanan gelişim “her okula uyan bir değişim stratejisi” yerine okulun durumuna göre ayarlanmalı. Okulun güçlü ve zayıf yönleri analiz edilerek strateji ve etkinlikler yönlendirilmeli. Gelişim süresince, okulun gelişim aşamasına göre gelişim süreci ve etkinlikleri okula uygun hale getirilmeli (Mijs, et al., 2005).

2. Gelişim için sistematik döngüsel bir yaklaşım kullanılmalı. Gelişim için şu aşamaları içeren döngüsel bir işlem uygulanmalı: hedefler formülize edilmeli, başlangıç durumu analiz edilmeli, planlama yapılmalı, planlar uygulanmalı, süreç değerlendirilmeli ve ayarlamalar yapılmalı. Uygulama işlemini ayarlamak ve değerlendirmek için okula özel bilgiler (örneğin; öğrenme sonuçları ve öğretmenlerin gözlemlerinden elde edilen bilgiler) kullanılmalı. Gelişim işleminin sonuçlarını okul sistemi içerisine dâhil etmek için çok zaman ayrılmalı (Mijs, et al., 2005).

3. İç koşullara odaklanılmalı (öğretme ve öğrenme işlemleri). Gelişim için öğretme ve öğrenmenin kalitesine, özellikle de öğretmenlerin yeterliliğine ve öğrencilerin yeteneklerine odaklanılmalıdır (Mijs, et al., 2005).

4. Öğretme ve öğrenme işlemlerini destekleyen okul usullerine, rollere, yapılara ve tesislere odaklanılmalı. Öğretmen yeterliliğini destekleyen örgütsel koşullar oluşturmak önemlidir. Okul ve sınıf düzeyindeki etkinlikler birbirlerine uyumlu olmalı (Mijs, et al., 2005).

5. Okul, öğretmen ve öğrenci seviyesindeki hedefleri formüleştirelilmeli. Bu hedefler okul seviyesinde değişim işleminin altyapısına, düzenlenmesine ve uygulanmasına; öğretmen seviyesinde ise öğretmenlerin yeterliliklerinin gelişimine ve öğrenci seviyesinde ise öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişimine odaklanılmalıdır (Mijs, et al., 2005).

6. Çok seviyeli bir bakış açısı uygulanmalı. Okul gelişimin merkezi olarak alınsa da tek başına ele alınmamalı. Okul, yüksek kaliteye ulaşmak için birlikte çalışan parçalardan oluşan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Farklı seviyelerdeki (müdür, öğretmenler, okul yöneticileri, öğretmenlerin koçları, araştırmacılar, yerel ve ulusal düzeydeki yetkililer) roller, görevler ve sorumluluklar dikkatli bir şekilde tanımlanmalı ve her bir paydaş okulun gelişimi işlemine kendini adanmalıdır (Mijs, et al., 2005).

7. Birleşik uygulama stratejileri belirlenmeli. Uygulama sırasında çeşitli seviyelerde yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı stratejilerin bir birleşimi kullanılmalıdır. Yukarıdan aşağıya stratejiler okulun genel hedeflerini hareket planlarına dönüşmesine odaklanırken, aşağıdan yukarı stratejiler gelişimlerin uygulanmasının düzenlenmesinde insanları bir araya getirir (Mijs, et al., 2005).

8. Gelişim için profesyonel destek dâhil edilmeli. Gelişimin uygulanması için profesyonel destek önemlidir. İstenilen gelişimin içerik alanında, genel öğretmen ve müdür yeterliliklerini yetiştirmede ve okul gelişim işlemlerini desteklemede uzman olan profesyoneller sağlanmalıdır. Uygulama stratejilerine ve kullanılacak yetiştirme müdahalelerine karar verilirken, bir yetiştirme koçu okula özel bağlam, katılımcıların bilgi ve inançlarını göz önünde bulundurmalıdır (Mijs, et al., 2005).

9. Çeşitli araştırma alanlarından birleştirilmiş bilgiler kullanılmalı. Bir okul geliştirme projesi, okul iyileştirme süreçleri ve okul performansını belirleyen faktörlerle ilgili araştırmalardan elde edilen bilgilere dayanmalıdır; bu, gelişimin uygulanmasının etkililiğine önemli ölçüde katkıda bulunabilir (Mijs, et al., 2005).

Yeni bir okul gelişimi anlayışı oluştururken, gelişim sürecinin gelecek tecrübe ve bilgilerle nasıl etkileneceğini düşünmek önemlidir. Bu yüzden derin öğrenmelerin gerçekleşeceği bir çevre yaratmada sürekli yenilenme, sürekli diyalog ve düşünme sistemi gereklidir (Fullan and Langworthy, 2014; Korthagen and Vasalos, 2005). Okul yönetiminin öğrenci öğrenmesi ve öğrenci başarısındaki rolü üzerine yapılan araştırmalar gitgide artmaktadır (Fullan, 2006; Leithwood and Strauss, 2008). Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi ve yetenekleri hala önemli etkenlerdir; bu yüzden, iş birlikli öğrenme öğretmenlerin kişisel gelişimini arttırmanın bir yolu olarak görülmektedir (Hallinger, 2015; Hargreaves and O'Connor, 2018; Robinson, et al., 2009). Başka insanlarla birlikte öğrenmek bilgi oluşturmanın sosyal yanının

altını çizmektedir. Ayrıca iş birlikli öğrenme neyin öğrenilip neyin yansıtıldığını daha kolayca gösterebilir (Korthagen and Vasalos, 2005).

McCauley ve Roddick (2001) okul gelişimi üzerine yaptıkları alan yazın taramasında dört adet genellenebilir bulgu sunmuşlardır. Birinci bulgu, ne yukarıdan aşağı ne de aşağıdan yukarı değişim, gelişimi sürdürmek için yeterli değildir. “Gerçek bir okul geliştirme projesinde başarılı olabilmek için, proje her seviyede geliştirilmeli ve sağlık, sosyal refah ve maliye gibi diğer politik çevrelerde de güçlendirilmelidir.” (McCauley ve Roddick, 2001: 14). İkinci ve üçüncü çıkarımlar okulların olumlu değişimini etkileyen yaklaşımlar hakkında yeterince şey bilinmediği ve değişimin yavaş olduğudur. McCauley ve Roddick (2001) ortaokullarda gelişimin sağlanması için 5 ila 8 yıl arasında bir desteğin gerektiğini belirtmektedir. Fullan’a göre ise (2000) öğrenci performansında başarıyı yakalamak yaklaşık 6 yıl almaktadır. Son olarak okulla ilgili içsel ve dışsal tüm birim ve kurumlar okulun gelişimini hem desteklemeli hem de baskı altına almalı. Değişim her seviyede desteklenmeli (McCauley and Roddick, 2001). Okulların nasıl geliştirileceği ile ilgili bilgiler değerli olmakla birlikte, bu bilgiler kolayca uygulanamayabilir ve gerilemeyi nasıl engelleyeceği, tanımlayacağı ya da yavaşlatacağı hakkında yasa koyucuları ve uygulayıcılarını yeterince bilgilendirmemektedir.

#### **2.1.1.5. Başarılı Okul**

Alan yazın incelendiğinde başarılı okulların nasıl olması gerektiği ile ilgili birçok önermeyle karşılaşmıştır. Örneğin Garbarino (1976) başarılı okulların sahip olması gereken üç özellik olduğunu belirtmiştir. Bunlar akademik mükemmellik, sosyal statü ve eğitsel kazanımdır.

Başarılı okullar için belki de önemli olan ilk şey akademik mükemmelliktir. Geleneksel görüş; okulların bilişsel gelişime, bilgi kazanımına ve entelektüel becerilerin kazanıldığı bir çevre olması gerektiğini belirtir. Testler, başarısızlığı teşhis etmek ve okulları ve öğretmenleri karşılaştırarak değerlendirmek gibi amaçlarla da kullanılabilir; fakat geleneksel olarak okullarda uygulanan testlerin amacı akademik mükemmelliği ölçmektir (Coleman, 1961; Jencks, 1972; McClelland, 1973).

Okul başarısı, öğrencilerin özellikle de akranları tarafından gördükleri saygı ve tanınma açısından da tanımlanabilir (Coleman, 1961). Erkekler için atletizm etkinliklerinin ve kızlar içinse sosyal aktivitelerin niteliği ve sayısı da okul başarısının ölçütlerindedir. Yine de sosyal statü okul başarısını açıklayacak en iyi ölçüt olamaz çünkü bilişsel becerilerle direkt bir bağlantısı yoktur (Garbarino, 1976).

Okul başarısının bir başka ölçütü ise okulda geçirilen yıllar ve okulda elde edilen eğitsel kazanımlardır. Eğitsel kazanımların nitelikli olması; akademik becerilerin gelişimine, sosyal ilişkilere ve öğrencilerin resmi eğitsel ortamlarda yapılan eğitime devamlı olarak katılmalarına olan ilgilerine katkı sağlar (Garbarino, 1976).

Amerika’da eğitimle ilgili 12 örgütün, 10 milyondan fazla üyenin bir araya gelerek kurduğu İlk Önce Öğrenmek İttifakı (Learning First Alliance) başarılı okulların sahip oldukları 6 özelliği şöyle açıklamıştır (NSBA, 2018):

1. Başarılı okullar öğrencilere tüm yönlerden odaklanır. Öğrencilerin okul içinde ve dışında daha etkili öğrenciler olmaları için; öğrencilere akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen zengin akademik tecrübeler elde etmelerine yardımcı olacak programlar sunulmalıdır. Başarılı okullar her bir öğrenciye uygun programlar düzenler. Başarılı okullar öğrencilerin kariyerleri keşfetmeleri için, yeteneklerinin ve ilgilerinin gelişmesi için çevreyle ortaklıklar kurar, etkinlikler yapar (NSBA, 2018).

2. Başarılı okullar eşitliğe ve erişime bağlıdır. Başarılı okullar tüm öğrencilerinin yüksek kaliteli hizmetler almalarını garanti altına alır, öğrencilerin yüksek hedefler belirlemelerini ve o hedeflere erişebilmelerini destekler. Buradaki eşitlik herkesin ihtiyaçlarına göre ek kaynaklara ulaşabilmesi, aynı başarı fırsatına sahip olmalarıdır. Din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın tüm öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmalıdır. Başarılı okullar farklılıkları; çeşitlilik, güç ve zenginlik olarak görürler (NSBA, 2018).

3. Başarılı okullarda aile ve toplum birlikteliği önemlidir. Başarılı okullar öğrencilerin desteklenmesi için aileyi ve toplumu bir araya getirir. Böyle bir birlikteliği durduracak engeller varsa tanınmalı ve üstesinden gelinmelidir. Ailelerle doğal, güçlü bir bağ kurulmalıdır çünkü her aile çocukları için en iyisini ister ve

doğru Şekilde davet edilip doğru fırsatlar verilirse her aile çocuğunun başarılı olmasına yardımcı olacaktır (NSBA, 2018).

4. Başarılı okullarda paylaşılmış liderlik vardır. Başarılı okullar liderliği çok geniş açıdan tanımlar. Liderlik; müdürler, öğretmenler, okul danıŐmanları ve toplum yeleri tarafından paylaşılmıştır. Karar almak paylaŐılan bir emektir, çabadır. Başarılı okullardaki liderler, etkili iletiŐimin okul başarısının için kritik bir bileŐen olduğunu bilirler ve toplumdaki paydaşlar ve okul arasında sağlam ve güvenilir ilişkiler kurar (NSBA, 2018).

5. Başarılı okullardaki ğretim gücü ve çalışanlar sağlam bir Şekilde desteklenmiŐtir. Başarılı okullar; iyi eğitimi, iyi hazırlıklı ve iyi desteklenmiŐ eğitimciler (müdür, ğretmen, danışman) sahiptir. Hizmet ncesi iyi eğitim almıŐ bu eğitimciler profesyonel çalışmaları boyunca da kendilerini geliştirmek fırsatlarına sahip olmalı, liderlik yapabilmeliler (NSBA, 2018).

6. Başarılı okullarda ilişki odaklı bir okul iklimi mevcuttur. Başarılı okullar toplum, aileler, öğrenciler ve çalışanlar arasında paylaşılmış sorumluluk ve iş birliği kültürü oluşturur. Bu okullar herkes için güvenli, misafirperver ve saygılıdır. Öğretim ve öğrenim başarılı okullar için çekirdek değerlerdir. Başarılı okullar olumlu davranışları destekler ve öğrencilerin ve çalışanların arasında destekleyici bir toplum bilinci oluşturur. Öğrenciler; katılım, iş birliği, hizmet, kendini yönetme gibi fırsatlara sahip olmalılar. Böylece ğrencilerin okula olan bağları kuvvetlenecektir (NSBA, 2018).

## **2.1.2. Okul Gerilemesinde Yönetimin ve ğretmenin Rolü**

### **2.1.2.1. Yönetim ve Eğitim Yönetimi**

Büyük küçük tüm örgütsel yapılanmaların yönetim kademesi bulunmaktadır. Bir ailenin parasını etkili kullanıp birikim yapabilmesi için de bir okulun kaynaklarını etkili kullanıp öğrencilerini hedeflerine ulaŐtırabilmeleri için de etkili bir yönetim lazımdır. Bir örgütün etkinlikleri amaçlarına uygun olduğu takdirde, örgüt varlığını sürdürebilir. Örgüt amaçlar doğrultusunda örgütlü davranışları kendiliğinden gösteremez; bunun için örgütte yönetsel bir çaba olmalıdır (Toprakçı, 2002).

Yönetim, rgt amaçlarına ulaştırabilmek için mevcut insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıyla mümkündür (Aydın, 2010). Yönetim ve

yöneticiler, örgütlerin etkili olması için büyük bir öneme sahiptir. Bugün toplumların her kesiminde uzmanlaşmış yöneticilere büyük ihtiyaç vardır. Yönetim, bir uzmanlık alanına dönüşmüştür. Yöneticilik eğitimi de giderek önem kazanmaktadır (Demirtaş, 2010).

Yönetim; “Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma, insan ve madde kaynaklarını sağlama ve kullanma, belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama, örgütün çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirme bilim ve sanattır.” (Taymaz, 2003: 20).

Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanması olarak tarif edilebilir (Balcı, 2005: 50). Ancak bir uzmanlık alanı olarak eğitim yönetimi amaç ve işlev bakımından iş ve kamu yönetiminden farklıdır. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgün olmasıdır. Eğitim, toplum içindeki insanın davranışlarını istendik yönde şekillendirerek geleceğe yön verme gibi büyük bir güce ve öneme sahiptir. Eğitim, diğer toplumsal kurumlardan farklı bir şekilde, uzun bir zamanı öngören amaçlara yönelmiş bir kavramdır. Bu amaçlar genel olarak, insanı yaşamdaki tüm sorunları çözebilmesi için gerekli bilgi ve beceri ile donatmaktır. Eğitim ile diğer toplumsal kurumlar arasında içten ve sürekli bir dayanışma vardır. Bütün bunlar eğitimin özgün özellikleridir (Aydın, 2010). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletmek, geliştirmek ve yaşatmak süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1988).

#### **2.1.2.2. Okul Yönetimi**

Eğitim yönetimi kavramı eğitim sistemi içerisindeki eğitim politikalarını belirleyen üst kademelerdeki ve bu politikaları yorumlayan orta kademelerdeki bütün yöneticileri ifade ederken; okul yönetimi görevleri oldukça sınırlı olan okul yöneticilerini kapsamaktadır. Bununla birlikte; okul eğitim sisteminin en işlevsel parçası, ilk düzeyde en somut örgütlenmesidir. Okul eğitim yönetiminden etkilenen bir yapıdır. Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan yöneticilerin eğitim yöneticisi, okullardaki yöneticilerin ise okul yöneticisi olduğunu söylemek mümkündür (Taymaz, 2003).

Okul yönetiminin esas amacı; eğitim kurumunu eğitim politika ve amaçları doğrultusunda yaşatmak ve bu eğitim kurumunu etkin bir şekilde işler durumda

bulundurmaktır. Bir diğer değişle okul yönetimi, eğitim yöneticilerinin eğitim alanına ilişkin olarak aldıkları kararların, politikaların ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilidir (Kaya, 1996). Okul yönetimi eğitim yönetiminin saptadığı genel ve özel amaçları gerçekleştirmek, devletin temel politikasını uygulamakla görevlidirler (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yönetimi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak için okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak zorundadır. Ancak bu kaynakların kullanılması sırasında okulun ilgili olduğu içsel ve dışsal etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Okul yönetimi ile ilgili içsel etkenler; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki diğer çalışanlardır. Okulla ilgili dışsal etkenler ise anne-baba, baskı gurupları (dernekler, sendikalar, medya vs.), yönetimin yapısı, iş piyasası ve merkez yönetim olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2002).

### **2.1.2.3. Okul Müdürü**

Yönetim en geniş manada yön, hedef ve amaçları belirlemeyle; ilerlemenin nasıl olacağı ya da hedefe nasıl ulaşılacağını planlamayla; planlanan yolda hedefe ekonomik olarak ulaşabilmek için eldeki kişi, zaman, materyal gibi kaynakları düzenlemeyle; planın başarısını değerlendirmek ve gerekli yerlerde düzeltmeler yapmak gibi işleri ve işleyişi yönetmeyle ve örgütsel standartları belirlemeyle ve geliştirmeyle alakalıdır (Everard, et al., 2004: 4). Yönetici neyi gerçekleştirmek istediğini veya neyi gerçekleştirmeye sebep olacağını bilen, kaynakları kontrol etmekte sorumlu olan ve kaynakları iyiye kullanmayı garantileyen, yapılan işte etkililiği destekleyen ve sürekli gelişimi araştıran, yer aldığı veya yönettiği birimin performansından sorumlu olan; insanların ellerinden gelenin en iyisini yapmalarına olanak tanıyan bir iklim veya üslup belirleyen kişidir (Everard, 1984).

Okul örgütünün yöneticisi okul müdürüdür. Okuldaki eğitim ve öğretimin yürütülmesinin sorumlusu olan okul müdürünün etkili olması, okulun etkili olmasını sağlar. Etkili okulla ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticisinin okul etkililiğinin sağlanmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir (Balcı, 1993; Southern Regional Education Board, 2003). Okul müdürleri; okul için bir vizyon oluştururken, okulun geleceğini planlarken, okul çalışanlarını yönlendirirken, okuldaki değişim çabalarını başlatırken ve bu çabaları sürdürürken belirleyici bir rol üstlenmek için bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanmalılar (Gareis and Tschannen-Moran, 2005).

Day et al. (2010) başarılı okul müdürlerinin sekiz boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlar öğrencilerin öğrenmelerini, başarılarını ve iyi durumda olmalarını merkeze almaktadır. Bu boyutlar şöyle ifade edilmiştir:

1. Başarılı okul müdürleri beklentileri yükseltmek için değerleri ve vizyonu tanımlar, yönü belirler ve güveni inşa eder. Okuldaki yapılan tüm etkinlik ve planlamalar açıkça ifade edilen vizyona dayalı olarak gerçekleştirilmelidir (Day et al., 2010).

2. Başarılı okul müdürleri öğretme ve öğrenme koşullarını yeniden şekillendirir. Okulun fiziki şartları iyileştirilmeli, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırıcı hale getirilmelidir (Day et al., 2010).

3. Başarılı okul müdürleri kurumun parçalarını yeniden yapılandırır ve liderlik rollerini ve sorumluluklarını yeniden tasarlar. Örgütün yapıları amaçlı ve ilerlemeci bir şekilde düzenlenmeli, liderlik tüm personelle paylaşılmalıdır (Day et al., 2010).

4. Başarılı okul müdürleri eğitim programını zenginleştirir. Eğitim programı sadece akademik değil; sosyal ve kişisel gelişimi desteklemeli, okulda öğrencilerin yaşına değil seviyelerine uygun etkinlikler yapılmalıdır (Day et al., 2010).

5. Başarılı okul müdürleri öğretmen niteliğini yükseltir. Müdürler öğretmenlerin hem okul içinde yeni şeyler öğrenip gelişmelerini desteklemeli hem de okul dışında hizmet içi eğitimler alıp gelişmelerini desteklemelidir (Day et al., 2010).

6. Başarılı okul müdürleri öğretim ve öğrenimin niteliğini yükseltir. Müdürler öğretmenleri yeni metot ve alternatif yaklaşımlar deneyebildiği güvenli bir ortam oluşturmalarıdır. Bu yolla öğretmenler daha etkili öğretme ve öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilir, meslekte daha profesyonel hissederek öz yeterliliklerini geliştirebilir (Day et al., 2010).

7. Başarılı okul müdürleri dâhili olarak iş birliği oluştururlar. Müdür okuldaki öğretmen, yardımcı personel ve öğrenciler arasında sürdürülebilir olumlu ilişkiler kurmalıdır. Müdürler çalışanlarının iyi durumda olmaları hakkında endişelenmelidir. Böyle okulda saygı ve güven ortamı oluşur (Day et al., 2010).

8. Başarılı okul müdürleri okul toplumu dışında güçlü ilişkiler kurarlar. Okulun şöhretini oluşturup geliştirmek, okulun adını çok geniş kitlelere duyurabilecektir.

Okulun paydaşlarla sıkı ilişkiler kurması okulun faydasına olacaktır (Day et al., 2010).

Leithwood, et al. (2008) yaptıkları derleme çalışmada başarılı okul liderlerinin sahip olduklarını varsaydıkları yedi adet özellikten bahsetmişlerdir.

1. Okul liderliği, öğrencilerin öğrenimi üzerine, sınıftaki öğretimden sonra ikinci sırada gelir. Okul müdürünün öğrencilerin ve okulun üzerine doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Başlangıçta ortalama bir okul müdürüyken; kendilerini, sorumluluklarını geliştiren okul müdürlerinin okullarında öğrencilerin akademik başarılarını yükselttikleri görülmüştür (Marzano et al., 2005; Waters et al., 2003). Öğrencileri yönetime dahil eden dönüşümcü okul müdürlerinin okullarında öğrenci başarısı artmaktadır (Frederick, 2004). Yetenekli bir okul müdürünün okul organizasyonu, öğrenci öğrenmesi ve okul gerilemesinin dönüşümünde olumlu etkileri vardır (Leithwood et al., 2008).

2. Neredeyse tüm başarılı liderler, aynı temel liderlik uygulamaları repertuarından yararlanır. Okul liderinin temel görevi çalışanlarının performansını geliştirmektir. Hem okul hem de okul dışı bağlamlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, yöneticilerin dört temel niteliği ve uygulaması vardır. Bunlar; a) bir vizyon oluşturmak ve talimatları ayarlamak, b) insanları anlamak ve geliştirmek, c) örgütü yeniden kurmak, d) öğretim ve öğrenim programını yönetmek (Day and Leithwood, 2007; Leithwood and Riehl, 2005; Lowe et al., 1996; Waters et al., 2003) Bu dört temel yönetim uygulaması okul liderlerinin gelişimi için bir çerçeve ve rehber olabilir (Leithwood et al., 2008).

3. Liderlerin bu temel liderlik uygulamalarını uygulama yolları, uygulamaların kendileri değil, çalıştıkları bağlamlara göre - dikte edilmekten ziyade - farklılık gösterir. Yukarıda bahsedilen dört temel yönetici uygulaması okul liderinin içinde bulunduğu bağlama göre farklılık gösterir. Örneğin gerilemenin çok ciddi bir şekilde olduğu bir okulda, okul müdürü bir vizyon oluşturmak ve talimatlarla ilgili ayarlamaları yapmakla ilgili çok sert ve katı davranırken, öğretim programını yönetirken daha esnek davranabilir. Okul gerilemesini yavaşlatıp okulu başarılı bir duruma dönüştürürken ise öğretim programı ile ilgili esnek düzenlemelere izin vermeyip, programın harfiyen uygulanması için çalışabilir (Leithwood et al., 2008).

4. Okul liderleri okuldaki öğretme ve öğrenmeyi; çalışanlarının motivasyonları, adanmışlıkları ve çalışma şartları üzerine etki ederek, dolaylı ve çok güçlü bir şekilde geliştirir. Okul müdürleri öğretmenlerinin kapasitelerine, motivasyonları ve çalışma şartları ile ilgili yapacakları düzenlemeler ile dolaylı olarak öğrenci başarısını yükseltebilir (Leithwood et al., 2008).

5. Okul liderliği geniş olarak dağıtıldığında okullar ve öğrenciler üzerinde daha büyük etkilere sahiptir. Okul müdürlerinin öğrencilerinin başarı durumlarını yükseltmek için liderliği öğrencilerle paylaşması, öğretmenlerin çalışma koşullarını, motivasyonlarını ve yeterliliklerini geliştirmek içinse liderliği öğretmenlerle paylaşması gerekir. Bu varsayım çok popüler olmakla birlikte, alan yazında bu varsayımı kanıtlayacak doğrudan yapılmış çalışma eksikliği vardır (Leithwood et al., 2008).

6. Bazı dağıtım modelleri diğerlerinden daha etkilidir. Yüksek öğrenci başarısına sahip okullarda liderlik okulla ilgili her bir kaynakla yüksek derecede paylaşılırken, düşük öğrenci başarısına sahip okullarda liderlik düşük derecede paylaşılır. Yüksek öğrenci başarısına sahip okullarda liderlik paylaşımının dağılımı farklılık göstermektedir. Bazı okullarda okul çalışanları liderlik üzerine en çok etkiye sahipken; diğer okullarda aileler ve öğrenciler liderlik üzerine etkiye sahiptir. Bununla birlikte hangi okullar, hangi liderlik paylaşım şeklini kullanması ile ilgili yeterince çalışma yapılmamıştır (Leithwood et al., 2008).

7. Çok az kişisel özellik lider etkililiğindeki çeşitliliğin yüksek bir oranını açıklar. Zorlayıcı durumlarda en başarılı okul müdürleri açık fikirli ve diğer insanlardan öğrenmeye açık olan insanlardır. Onlar temel değerler dâhilinde esnek olarak düşünebilirler. Etkili liderler çalışanların motivasyonları, bağlılıkları, öğrenimleri ve başarılarının sürekli takibindedirler. Etkili liderler iyimser insanlardır (Jacobson et al., 2005). Bu gibi kişisel özellikler başarı için çok az umut varken, neden bazı liderlerin okullarını geliştirmeye zorlayarak başarıya ulaştıklarını açıklamada eğitimcilere yardımcı olabilir (Leithwood et al., 2008).

Ülkemizdeki uygulamaların aksine; günümüzde okul müdürlüğü, özel bir eğitim veya hazırlık gerektiren bir meslek olarak ifade edilmektedir (Karstanje and Webber, 2008). Bazı gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin yeterlilikleri ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiden hareketle; öğrenci başarısının arttırılması, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, nitelikleri ve atanması gibi konular üzerine tartışmalar

yapılmaktadır (Çelikten, 2004). Değişen dünyadaki birçok farklı eğitim sisteminde; okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarının tanımı, etkili okul müdürlerinin özelliklerinin tanımı, müdürlerin yetiştirilmesi için uygulanacak hizmet öncesi ve hizmet içi programlarının içerikleri konusunda pek çok araştırma yapılmaktadır (Caldwell, 2003; Cowie ve Crawford, 2007; Darling-Hammond, et al., 2007; Feng, 2003; Hallinger, 2003; Wildy, et al, 2010).

Dünyadaki ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve teknolojik değişim ve gelişim okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişim ve gelişim ile paralellik göstermektedir (Sicina, 1996) . Yakın tarihsel süreçte mükemmellik ve eşitlik isteyen karmaşık okullarda, müdürlerin okullara liderlik etmeleri beklenmektedir (Murphy, 1990). Okul müdürlüğü artık öğretim liderliği ve dönüşümcü liderliği de içerecek şekilde tanımlanmaktadır (Hallinger, 1992; Leithwood, et al., 1992a; Leithwood, et al., 1992b).

Özellikle şehir merkezlerinde çalışan okul müdürlerinden öğretim liderliği rolü üstlenmeleri beklenmektedir çünkü öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerine sebep olan sorunları ortadan kaldırmak için okul müdürlerinden öğretim liderliği rolüne sahip olmaları beklenmektedir (Williams, 2004). Okul müdürlerinin öğretimle ilgili etkinliklere daha çok müdahil olmaları beklenmekte; bu da okul müdürlerinin daha yeni becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir.

#### **2.1.2.3.1. Öğretim Lideri Olarak Okul Müdürü**

Öğretimsel liderlik, öğrencinin öğrenmesini etkileyen tüm liderlik faaliyetlerini içerir. Rutin yönetsel davranışlar, öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesine doğrudan öğretim davranışları kadar katkıda bulunur (Donmoyer and Wagstaff, 1990; Murphy, 1988). Öğretim liderliği en geniş tanımıyla “öğrenci öğrenimindeki gelişimi desteklemesi için müdürün harekete geçmesi ya da diğer insanları yetkilendirmesi” (DeBevoise, 1984: 15) olarak ifade edilebilir.

Öğretim liderliği ile ilgili alan yazın dört geniş alana yayılmaktadır. İlk olarak tanımlayıcı modeller öğretim liderliğini; doğrudan yardım, gurup geliştirme, müfredat geliştirme ve eylem araştırması görevlerinin birleşimi olarak (Glickman, 1985), eşitlik ve büyümeye dayalı demokratik, gelişimsel ve dönüşümcü bir faaliyet olarak (Gordon, 1997), öğretmenlerin sesini teşvik eden araştırma odaklı bir çaba

olarak (Reitzug and Cross, 1993), sosyal adaleti sağlamak için sınıf etkileşiminin söylemsel ve eleştirel bir çalışması olarak (Symth, 1997) görürler.

İkinci olarak öğretim liderliği çalışmaları, öğrenci gelişiminin izlenmesi gibi müdürlerle öğretmenler arasındaki istişarelerin ve davranışların dolaylı etkilerinin keşiflerini içeren çalışmalardır (Blase and Blase, 2000; Blase and Roberts, 1994; Dungan, 1993; Reitzug, 1994). Bu alanda yapılan çalışmaların sayısı sayıca azdır (Short, 1995).

Üçüncü olarak öğretmenler ve sınıf öğretimi üzerine müdür davranışlarının doğrudan etkisini inceleyen çalışmalardır. Sheppard'ın 1996 yılındaki belirli müdür davranışları ve öğretmen bağlılığı, katılımı ve yeniliği arasındaki ilişkiyi gösteren çalışması buna örnek gösterilebilir (Sheppard, 1996).

Sonuncu olarak Hallinger ve Heck'in (1996a, 1996b) okulların etkisizliğinde müdürün rolünü araştıran çalışmaları gözden geçirdikleri çalışmalar gibi çalışmalardır. Bu alandaki çalışmalar okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerine doğrudan ve dolaylı etkilerini inceleyen çalışmalardır.

Liderin temel görevi gelişmeye müsait bir okul kültürü ve iklimi yaratmak için gerekli adımları atmaktır (Blank, 1987; Murphy, 1988). Okul müdürlerinin eğitsel liderliği üç davranış kategorisi ile kavramsallaştırılabilir: eğitsel liderler misyonu belirler, öğretim programını yönetir ve okul iklimini destekler (Hallinger and Murphy, 1985). Bu üç geniş davranış kategorisindeki davranışlar daha dar alt bölümlere de ayrılabilir: öğretim liderleri okulun hedeflerini düzenler, okulun hedeflerini bildirir, öğretimi denetler ve değerlendirir, eğitim programını koordine eder, öğrenci başarısını izler, öğretim zamanını korur, profesyonel gelişimi destekler, öğretmenlere teşvik sağlar, akademik standartları uygular ve öğrencilere teşvik sağlar (Hallinger, 1992; Murphy and Hallinger, 1985).

Aksoy ve Işık (2008) yaptıkları çalışmada öğretim liderliğinin davranış boyutlarını beş başlıkta ifade etmiştir. Bu çalışmaya göre öğretim liderliğinin ilk davranış boyutu öğretim liderinin okulun vizyon ve misyonunu ifade etmesidir. Öğretim lideri okulun misyonunu tanımlamalı, okulun amaçlarını belirlemeli ve ilgilileri bu amaçlar ile ilgili bilgilendirmelidir ve okulun amaçlarını yeni koşullara göre geliştirmeli ve uygulamalıdır. Öğretim liderliğinin ikinci boyutu ise eğitim ve öğretimin yönetilmesi ile ilgilidir. Öğretim lideri öğretim zamanını etkili kullanmalı,

öğrencileri öğrenmeye karşı motive etmeli ve eğitim programını eşgüdümlemelidir. Öğretim liderliğinin üçüncü boyutu okul kadrosunun geliştirilmesi ile ilgilidir. Öğretim lideri çalışanlarının başarılarını ödüllendirmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamalıdır. Öğretim liderliğinin dördüncü davranış boyutu öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Öğretim lideri öğretim sürecini denetlemeli ve değerlendirmeli ve okuldaki öğrenci başarısını izlemelidir. Öğretim liderliğinin beşinci ve son davranış boyutu ise olumlu okul iklimi geliştirme ile ilgilidir. Öğretim lideri okulda varlığını hissettirmeli, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetmeli ve okuldaki iletişimi sağlamalıdır (Aksoy ve Işık, 2008).

Okul yönetimi ile ilgili değişmelerin 21. yüzyılda da artarak devam edeceği öngörülmektedir. Bu yüzden geleceğin yöneticileri temel yönetim becerilerinin yanında örgütsel mimarlık, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı ortamlar oluşturma gibi becerilerle donanmalıdır (Aksoy ve Işık, 2008). Okul yöneticilerinin eğitim öğretim liderleri olabilmeleri için; programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda öğretim yoluyla kazandırılmak istenen bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

Günümüzde okul müdürlerinden öğretim lideri olmalarına ilişkin beklentiler artmakla birlikte; bu beklentilerin gerçekleşmesini güçlendiren etkenler de vardır. Sürekli büyüyen bürokrasi, sürekli artan ve değişen okul ihtiyaçları, zaman darlığı, okul yöneticilerini yetiştirmede eksiklik gibi etkenler okul müdürlerinin öğretim lideri olmalarının önündeki sorunlardandır. Okul müdürleri özellikle de öğretim işlerine ayrılacak zaman olmaması, yasal ve bürokratik sınırlamalar ve çatışan rol beklentileri gibi olumsuz şartlardan dolayı öğretim liderliği yapamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca müdürlerdeki vizyon, kararlılık ve cesaret noksanlığı; müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgisi eksikliği; mali kaynak yetersizliği de okul müdürlerinin öğretim liderliği yapamamalarının önündeki önemli sorunlardandır (Gümüşeli, 1996).

#### **2.1.2.3.2. Dönüşümcü Lider Olarak Okul Müdürü**

Dönüşümcü liderliğin konusu liderin yeni bir durumu zihninde canlandırabilmesi ve bu vizyonu takipçilerine duyurabilmesi ile ilgilidir (Stool and Fink, 1996). Bu liderlik türü ile ilgili özellikler dört boyutta tanımlanabilir; idealize edilmiş etki (idealised influence), bireyselleştirilmiş düşünce (individualised

consideration), entelektüel uyarım (intellectual stimulation) ve ilhamdır (inspiration) (Bass, 1985).

İdealize edilmiş etki liderin karizmasıyla ve dolayısıyla liderin takipçilerinin ona ve onun vizyonuna olan inançlarıyla ile ilgilidir. Liderin takipçileri lidere hayranlık duyar, ona güvenir ve ona kendini adar. Karizmatik liderlerden dinamik, çalışkan, güvenli, yetkin ve başarılı olmaları beklenir (Bass, 1985).

Bireyselleştirilmiş düşünce boyutu liderlerin takipçilerine onların ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak farklı davranıp davranmadıkları ile ilgilidir. Lider diğer insanlara karşı düşünceli olmalı, onlar için güçlü danışmanlık ve rehberlik yapabilmelidir (Bass, 1985).

Entelektüel uyarıcı boyutu; liderin takipçilerine fikirleri yeniden düşünmek, mevcut durumlara meydan okumak ve sorunları yeniden düzenlemek için daha fazla çabalamalarını teşvik etmeleriyle ilgilidir. Liderler takipçilerinin daha yaratıcı ve yenilikçi olmalarına yardımcı olmalıdır (Bass, 1999).

Son olarak ilham boyutu istenen bir geleceği takipçilerinin zihinde canlandırabilmeye, buna nasıl ulaşılabileceklerini anlatmayla, takip edilesi bir örnek olabilmeye, yüksek başarı standartları belirleme ve kararlılık ve güven göstermeye ilgilidir (Bass and Avolio, 1990; 1993). Lider geleceği ve kurumunun gelecekte neye dönüşebileceğini hayal ederek fark yaratabileceğine inanmalı, takipçilerine olumlu ve umutlu bir bakış açısına sahip olmaları için ilham vermelidir (Kouzes and Posner, 2002).

Yukl (1999) dönüşümcü liderliği; değerleri vurgulama, kapasite gelişimini teşvik etme ve takipçilerin örgüt hedeflerine kişisel bağlılık seviyelerini arttırma yeteneklerine sahip olmak olarak tanımlamıştır.

Jantzi ve Leithwood (1996) tarafında tanımlanan dönüşümcü liderlik boyutları ise yukarıda açıklanan boyutların birleşimi olarak görülebilir:

1. Dönüşümcü liderler örgütün vizyon ve misyonunu oluşturma yeteneğine sahiptir. Liderler okulları için yeni fırsatları tanımlamada; gelecek ile ilgili vizyonlarını geliştirmede, anlatmada ve diğer kişilere bu vizyonla ilgili ilham vermede ve örgütün hedefleri ve öncelikleriyle ilgili fikir birliği oluşturmada yetenekli olmalıdırlar (Jantzi and Leithwood, 1996).

2. Dönüşümcü liderler entelektüel uyarılar sağlamalıdır. Dönüşümcü liderler, çalışanlarının yaptıkları işle ilgili varsayımlarını yeniden incelemeleri ve bu işin nasıl yapılabileceği ile ilgili yeniden düşünmeleri için çalışanlarını zorlamalıdır (Jantzi and Leithwood, 1996).

3. Dönüşümcü liderler bireysel destek sunmalıdırlar. Dönüşümcü liderler ekipteki insanlara saygı duymalı ve onların kişisel duygu ve ihtiyaçları ile ilgili endişe duymalıdır (Jantzi and Leithwood, 1996).

4. Dönüşümcü liderler profesyonel uygulama ve değerleri temsil etmelidirler, ekiple ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde örnek oluşturmalarıdır. Ayrıca dönüşümcü liderler yeni anlayışlara dayalı değişimlere açık olduklarını göstermelidirler (Jantzi and Leithwood, 1996).

5. Dönüşümcü liderler çalışanlarından mükemmellik, nitelik, yüksek performans ve yüksek başarı beklemeliler (Jantzi and Leithwood, 1996).

6. Dönüşümcü liderler karar almada katılımı teşvik eden uygulamalar geliştirmeliler. Liderler ekip arasında liderliği paylaşabilirlerdir (Jantzi and Leithwood, 1996).

Dönüşümcü liderler: takipçilerin örgütle özdeşleşmelerini ve takipçilerin arasında ortak bir kimlik oluşturulmasını destekleyerek takım ruhunun oluşmasını sağlamaya çalışır; beklentileri bildirir böylece takipçilerinin öz yeterlilik hislerini geliştirir ve örgüt tarafından beklenen davranışlar sergileyerek davranışçı bir model gibi davranır (Pereira and Gomes, 2012).

Dönüşümcü liderler takipçilerini görev sonuçlarının öneminden haberdar ederek ve takipçilerinin kendi çıkarlarını örgütün iyiliği için aşmalarını teşvik ederek etkiler ve motive eder. Sonuç olarak takipçiler liderleri hakkında güven, hayranlık, sadakat ve saygı hisseder ve kendilerinden başta beklenenden daha fazlasını yaparlar. Dönüşümcü liderlik liderin takipçilerinin üzerine etkisi ve bu etkiyi elde etmek için kullanılan davranışlar bakımından diğer liderlik stillerinden farklıdır (Yukl, 1999).

Dönüşümcü bir lider ve takipçiler daha yüksek moral ve motivasyon seviyelerine ulaşmak için birbirlerini etkilerler. Dönüşümcü lider iş birliği bir süreçle takipçileriyle bir bağ kurar, bu yolla örgütün performansına katkı sağlar (Bass, 1985; Bogler, 2001; Bolkan and Goodboy, 2009).

Dönüşümcü liderlik okul gelişimini ve değişimini uygulamada ve yönetmede daha tercih edilebilir bir liderlik şeklidir (Leithwood, et al. 1992a; Ross and Gray, 2006). Dönüşümcü liderlik ve okul etkililiği arasında güçlü bağlar olduğunu gösteren kanıtlar sunan araştırmalar vardır (Valentine and Prater, 2011).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik eğitsel liderlik açısından odak noktası haline gelmiş, okul gelişimi açısından gerekli görülmüştür. Dönüşümcü liderlik 21. yüzyıldaki eğitim liderleri için uygun olarak görülmektedir çünkü bu yüzyılda okul liderleri kendini ilk başta değişimlerle gerçekleştirmektedir (Leithwood, et al., 1992a). Okulların değiştiği, yeniden düzenlendiği ve yeniden yapılandığı bu çağda dönüşümcü liderlik etkili bir yaklaşım olarak görülmüştür (Leithwood, 1994).

Okul müdürünün liderlik şeklinin okul koşulları üzerine önemli bir etkisi vardır (Leithwood and Jantzi, 1999; Retna and Tee, 2008). Öğretim gelişimi, eğitim programı gelişimi, vizyon belirleme, bir model sağlama, grup hedeflerini teşvik etme, destek sağlama, teşvik sağlama, yüksek beklentiler ve etkileşimli süreçler olarak sıralanabilecek dokuz adet okul müdürlüğü ile ilgili liderlik değişkeni vardır. Bu değişkenler ile öğrencilerin yüksek başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (Valentine and Prater, 2011).

Son olarak liderlik şekillerinin çalışanların üzerine yaptığı etkiyle ilgili çalışmalara bakıldığında; dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin meslek doyumu arasında doğrudan ve dolaylı olarak ilişki olduğu görülmektedir (Bogler, 2001). Dönüşümcü liderlik okuldaki öğretmen ve çalışanların çalışma ortamı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahiptir (Pepper and Thomas, 2002). Dönüşüm liderlik uygulaması okul toplumunun kültürünü, atmosferini ve etkililiğini şekillendirmede olumlu bir etkiye sahiptir; ayrıca okul müdürünün dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öz yeterliliği arasında önemli bir ilişki vardır (Kurt, et al., 2012).

Dönüşümcü liderlik öğretilen, öğrenilecek ve uygulanabilecek bir liderlik şeklidir. Etkili liderlik takipçilerin soru sormadan takip edebilecekleri bir güvenirliliğe sahip olmayı gerektirir. Güvenilir bira itibara sahip bir lider, çalışanların kendi belirlediği kurallara uymalarını sağlamanın anahtarıdır. Dönüşümcü liderlik, takipçilerin enerjilerini stratejiye dönüştürmelerine yardımcı olur ve birbirleriyle etkileşim halindeyken birbirlerini daha yüksek motivasyon ve ahlak düzeylerine yükseltir (Avolio, 2011).

Dönüşümcü liderler takipçilerinin ödül ve ceza ötesindeki motivasyonlarını anlayarak, takipçilerinin anlayışlarına ulaşmaya çalışır (DuBrin, 2013; Mawanda, 2012). Dönüşümcü liderler iş tatmini gibi yüksek bir ihtiyaca ulaşmayı kolaylaştırma yolunda çalışma ortamını düzenler. Böylece hem bireyler hem de takım tamamen bütün olarak işe katılır ve fayda sağlarlar. Dönüşümcü liderler takipçilerinin kendilerini istekli bir şekilde takip edebilmeleri ve takipçilerinin liderlerinin kendi tecrübelerinden faydalanmaları için güven ve dürüstlük gibi iyi nitelikler göstermelidir. Dönüşümcü liderler rehberlik ve danışmanlık sağlarken örnek teşkil etmelidir (Avolio and Bass, 2004). Burns (1978: 18) “Liderler belirli bir tür güç sahibidir. Tıpkı güç gibi liderlik de ilişkiyel, kolektif ve amaçlıdır” demiş ve eklemiştir: “liderler ve takipçiler birbirlerini daha yüksek ahlak ve motivasyon seviyelerine yükseltir” (Burns, 2007: 20).

#### **2.1.2.4. Gerileyen Okulları Dönüştürmede Okul Müdürünün Yeri**

Okul müdürleri okullarının gelişimleri için çok önemlidir (Heck and Hallinger, 2014; Jones, et al., 2015). Bununla birlikte; düşük performanslı okulları geliştirmek hala birçok eğitim sistemi için endişe verici bir mücadeledir (Meyers and Darwin, 2017). Dönüşüm (turnaround) düşük performanslı okulların önemli derecede gelişmesi ve zorlu koşullarının ve düşük öğrenci başarılarının yüksek performanslı okullara dönüşmeleri ile ilgilidir (Chapman and Mujis, 2013). Okul gerilemesi genellikle zayıf liderlik etkeniyle ilgilidir (Harris, et al., 2018). Doğru müdür gerileyen okulun dönüşümünde fark yaratabilir (Meyers and Hitt, 2017). Bununla birlikte; sürdürülebilir değişimi ve bu tür bir değişikliği başarmak için hızlı çözümler yoktur ve böyle değişimler zaman alır (Day, 2014). Öğrenci performansında sürdürülebilir bir değişim elde etmek için okula en az beş yıl destek verilmelidir (Fullan, 2007).

Gerileyen örgütlerin dönüşümünü tanımlamak gerekirse; dönüşüm “performansta gözle görülür ve kalıcı bir iyileşme sağlamak; sonuçların eğilimini aşağıdan yukarıya, yeterince iyi değilken açıkça daha iyiye, başarısızlıktan kabul edilebilire, kaybetmekten kazanmaya doğru çevirmek anlamına gelir” (Goodman, 1982: 4). Dönüşüm “bir örgüt sürekli performans düşüşü yaşadığında, sadece düşüşü durdurup başarısızlığı önlemekle kalmayıp; aynı zamanda gençleşip tekrar sağlıklı hale geldiğinde” gerçekleşir (Arogyaswamy and Yasai-Ardekani, 1997: 3).

Murphy (2008) gerileyen okulların dönüşümünde okul müdürlerinin rolü ile ilgili olarak yaptığı araştırmada eğitim alanından ziyade örgütlerle ilgili alan yazını tarayıp, dönüşüm liderliği ile ilgili üç ana tema olduğunu ileri sürmüştür. Bu temalardan birincisi; dönüşüm denkleminde liderliğin önemli bir değişken olduğu, liderliğin değişmesinin genel olarak örgütsel iyileşmede çok önemli olduğu ve liderlik türünün örgütün yeniden bir araya gelme çalışmalarında çok önemli olduğudur.

Sorunlu firmaların yeniden canlanmasında yönetimin sorumluluğu çok yüksektir (Zimmerman, 1991). Liderlik örgüt başarısı denkleminin merkezi bir etkeni olarak görülmektedir (Yukl, 2002). “Güçlü liderlik kaostan düzen, sıradanlıktan mükemmellik oluşturabilir” (Rindler, 1987: 219). “Sadece güçlü liderler sorunlu zamanlarda örgütlerine rehberlik edebilirler (Shelley and Jones, 1993: 71). Yönetim şirketteki değişimi, dönüşümü başlatmakla kalmaz; ayrıca örgütün iklimini, vizyonunu da değiştirir ve örgüte yeni bir yön verir (Grinyer, et al., 1988). Dönüşümlerde liderlerin bu kadar önemli olmasının nedeni dönüşümle ilgili tüm etkinliklerin yönetime bağlı olarak gerçekleştirilmesindedir (Short, et al., 1998). “Dönüşümlerin başarılı veya başarısız olmasının üzerine birçok etken vardır ama yetkili bir yönetimin bu etkenlerin çoğu üzerinde etkisi vardır” (Zimmermann, 1991: 6). Bir örgütün dönüşümünde lider “öncelikleri ve kısa dönem hedefleri belirleyerek bir yön duygusu sağlar; aciliyet duygusu oluşturur; sorumlulukları tanımlar; çatışmayı çözer; coşku ve özveri aktarır ve gerekli yerlerde kredi verir ve buna göre ödüllendirir” (Slatter, 1984: 148).

Dönüşümlerde liderin ya da yönetimin değişmesi neredeyse bir ön koşul olarak görülmektedir (Hofer, 1980; Meyer, 1988; Rindler, 1987). Bu aşamada, yönetimde bazı değişikliklere ihtiyaç olduğu açıktır. Eğer hiçbir değişiklik yapılmazsa, örgüt neticede başarısızlık evresine ulaşacak ve feshedilecektir. Bununla birlikte, bir değişiklik yapılacaksa şu iki yöntemin en az bir tanesi kullanılarak yapılabilir. Birincisi danışmanların tavsiyelerine uyarak yönetimin uygulamalarını değiştirmek. Diğeri ise tepedeki yöneticiyi değiştirmektir (Armenakis and Fredenberger, 1998: 42).

Her ne kadar yöneticilerin değişimine alternatif olarak yönetim yaklaşımının değiştirilmesi ve danışmanlar yoluyla dışarıdan yardım alma hakkında öneriler olsa da (Bibeault, 1982; Breault, 1993; Conklin and Michelin, 2004; Gibson and Billings,

2003; Kierulff, 1981) dönüşüm alan yazınında yönetimin değişimi en temel etkenlerdendir (Murphy and Meyers, 2008; Gerstner, 2002). Hatta yöneticiyi değiştirmek dönüşümün ilk adımıdır (Slater, 1999). Brenneman (1998) yönetim değişiminin arkasındaki mantığı şöyle açıklamıştır: “Bir şirketin krize götüren ekip şirketi nadiren raylarına geri oturtabilir. Dönüşüm hakkındaki zor haber eskiyi süpürmek ve yeniye yer açmaktan başka bir seçeneğinizin olmamasıdır” (Brenneman, 1998: 166). “yöneticinin değiştirilmesi parçalanmanın sonu ve yenilenmenin başlangıcıdır” (Starbuck, et al., 1978: 175). Bununla birlikte yeni bir liderin göreve getirilmesi istenen gelişimin ya da değişimin gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir (Le Floch, et al., 2017).

Dönüşüm yapacak liderin belirli kişisel özellikleri, liderlik özellikleri ve yönetim becerileri olmalıdır (Goldstein, 1988; Zimmermann, 1991; Shelley and Jones, 1993). Başarılı dönüşüm yöneticileri üç geniş pencereyle açıklamak mümkündür (Murphy, 2008). Dönüşüm (turnaround) liderleri dönüşümcü (transformational) liderler olmalıdır (Goldstein, 1988; Grinyer, et al., 1988). Dönüşüm liderleri genellikle “girişimci bir içgüdüye” sahiptir (Biebeault, 1982: 153). Son olarak onlar değişim liderleridir (Barker and Patterson, 1996; Kotter, 2007; Shelley and Jones, 1993).

Dönüşüm liderleri ilk olarak ve en önemlisi değişim mimarlarıdır. Onlar örgütlerini şu an olduklarından, olabilecekleri şeye ya da olmaları gereken şeye şekillendirmek zorundadırlar. Bir mimar olarak, lider örgütün şu anki durumunu açık ve tarafsız bir şekilde değerlendirmeli, gerçekçi bir gelecek vizyonu oluşturmalı ve örgütü oraya ulaştırabilmek için bir harekât planı geliştirmelidir (Goldstein, 1988: 48).

Dönüşüm yapacak lider “cesur kararlı hamleler” yapabilmeli (Biebeault, 1982: 160), risk alabilmeli (Crandall, 1995), sorun merkezli olmakta ziyade fırsat merkezli ve faydacı olmalı (Goldstein, 1988). Dönüşüm liderleri iyimser liderlerdir (Bratton and Knobler, 1998; Silver, 1992), “hedeflerin gerçekleştirilebileceğine dair iyimser bir inanca sahiptirler” (Biebeault, 1982: 195).

Dönüşüm liderliği zor bir iştir (Sloma, 1985), “istikrarlı bir şirketi yönetmeye göre iki kat daha fazla yönetim çabası isteyen” bir iştir (Goldstein, 1988: 55). Bu yüzden dönüşüm liderleri yüksek enerji seviyesine sahip insanlar olmalı (Bratton and Knobler, 1998; Grinyer, et al., 1988).

Hitt et al. (2018) dönüşümü yöneten liderlerin özelliklerini uygulamalarını kapsayan yedi yetenek alanı tanımlamışlardır. Bu yedi yetenek alanı aşağıda şöyle tanımlanmıştır (Hitt et al., 2018: 67):

1. Liderler dönüşümü başlatır ve ısrarcı olurlar. Müdür, okuldaki zorlukları sabırla ele alarak ve uygulama sorunlarını ele almak için uygun stratejiler geliştirerek sürdürülebilir sonuçlara odaklanır (Hitt et al., 2018: 67).

2. Lider diğer kişilere ilham verir ve onları motive eder. Müdür, girdilerinden yararlanmak, eyleme geçirilebilir hedefler geliştirmek ve nihayetinde okuldaki değişimi gerçekleştirmek için bir grup yetişkinle birlikte çalışmaktadır (Hitt et al., 2018: 67).

3. Lider amaçlanan tepkiyi ortaya çıkarır. Müdür, başkalarının algılarını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek gayesiyle harekete geçer (Hitt et al., 2018: 67).

4. Lider hesap verebilirlik ve destek yoluyla yeterlilik oluşturur. Müdür, okul performans ihtiyaçlarının farkındadır ve diğer kişileri yüksek standartlardan sorumlu tutar (Hitt et al., 2018: 67).

5. Lider kendini öğrencilere adar. Müdür, öğrencilerin yeteneklerine inanarak ve öğrenciler adına bir tavır alarak bir bağlılık gösterir (Hitt et al., 2018: 67).

6. Lider sorunları açıkça ortaya koyar ve sorunlara çözümler üretir. Müdür, görünüşte alakasız konular veya fikirler arasında anlamlı kalıplar görme yeteneğini gösterir ve yeni fikirlere veya yeni bakış açlarına yol açar (Hitt et al., 2018: 67).

7. Lider sorunları çerçevelemek ve çözmek için sorgulama yapar. Müdür, sorunları ve fırsatları mantıklı bir şekilde analiz etme ve sebep ve sonucu tanıma becerisini gösterir (Hitt et al., 2018: 67).

New York merkezli Wallace Vakfı 2011 yılında etkili bir okul liderinin düşük başarı gösteren bir okulu dönüştürebilmesi ne yapması gerektiğini açıklayan bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda ilk olarak iyi bir müdüre yatırım yapmanın okuldaki eğitim öğretimi geliştirmek için uygun maliyetli bir iş olduğu anlatılmaktadır. Etkili müdürler, okuldaki öğretmenlerin birbirlerine yardım ve rehberlik etmelerini teşvik ederek okuldaki eğitim uygulamalarını geliştirebilirler (The Wallace Foundation, 2011).

Etkili okul müdürleri okulu dönüştürmeye yardımcı olacak nitelikli öğretmenlerin ilgisini çekmek ve onları okulda tutmak için en önemli etkidir. Müdürler okulları geliştirmek zorundadırlar ve bunun için de nitelikli öğretmenleri işe almalı ve nitelikli olanları elde tutmalıdır (The Wallace Foundation, 2011).

Son olarak bu raporda etkili okul müdürlerinin yetkilerini paylaşması gerektiği belirtilmektedir. Okul müdürlerinin yetkilerini paylaşması otoritelerini azaltmaz (Louis K., et al., 2010). Başarılı okullarda okul müdürlerinin diğer idareciler, öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde çalıştığı izlenmektedir (The Wallace Foundation, 2011).

Gelişime ihtiyacı olan okullarda çalışacak olan okul müdürlerinin seçimi sürecinde dikkatli olunmalıdır. Böylece okulun ihtiyacı olan okul müdürü bulunana kadar sürekli bir müdür değişimi olmaz ve işe alımla ilgili kaynaklar korunmuş olur (Hitt and Meyers, 2017). Düşük başarı gösteren okulların gelişimi ve dönüşümü için işe alınacak okul müdürlerinin gelişim ve değişim sürecine nasıl yaklaşacakları; öğretmenlerle, diğer kişi ve gruplarla nasıl etkileşimde bulunacağı; gelişimi ve değişimi gerçekleştirirken hangi bilişsel süreçleri kullanacakları ve içsel durumlarının ve zihniyetlerinin ne olduğu eğitim politikaları düzenleyicileri tarafından iyi tanımlanmalıdır. Çünkü düşük başarı gösteren okulların kökten, dönüşümcü ve son derece hızlı değişimlere ihtiyaçları vardır (Hitt et al., 2018).

#### **2.1.2.5. Gerileyen Okulları Dönüştürmede Öğretmenlerin Yeri**

Okul gerilemesinin birçok nedeni olmasına rağmen bu alanda yeterince çalışılmamış gerekli veriler toplanmamıştır. Okul gerilemesi ve öğretmenin gerilemedeki rolü ve özellikleri de çalışılması gereken konulardandır. Gerileyen okullardaki öğretmenin rolü ve gerileyen okulları dönüştürmede öğretmenin rolü üzerine yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır (Meyers, et al., 2021). Etkili öğretmenin rolü hakkında yapılan çalışmaların sayısı yeterli olmaktan çok uzaktır (Brookover, 1981).

Gerileyen okullarda öğretmenler genellikle kontrolleri dışında olan koşulları suçlarlar. Okullardaki fiziksel sorunlar, ırksal gerilimler ve kaynaklarla ilgili çatışmalar zorlayıcı bir iklim oluşturur. Böyle zorluklar netice olarak okulun kapanmasına dahi neden olabilir (Tomlinson, 1997). Öğretmenlerin sınıf yönetimine daha çok zaman ayırırken öğretime yeterli zamanı verememesi nedeniyle

öğretmenler öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere gerekli yardımı veremezler (Duke and Meckel, 1980).

Öğretmenlerin okula kendilerini yeterince vermemeleri de okul gerilemesinin nedenleri arasındadır (Mthiyane, et al., 2014). Öğretmenin olmadığı, etkisiz öğretim metodlarının kullanıldığı ve alan bilgisi zayıf olan öğretmenlerin olduğu sınıflar büyük bir kriz içindedir (Fleisch 2008; Bush, et al. 2010).

Gelişen okullardaki öğretmenlerin öğrencilerinden olumlu beklentileri vardır (Brookover and Lezotte, 1979; Brookover and Schneider 1975). Fakat gerileyen ya da dezavantajlı okullarda öğretmenlerin beklentileri farklı olmamalıdır. Ekonomik olarak dezavantajlı ve azınlık öğrencilerin çok olduğu kırsal okullar da öğretimsel olarak etkili olabilir. Böyle okullarda öğretmenlerin öğretimsel kapasitelerinin sürekli geliştirildiği görülmektedir (Edmonds 1979; Edmonds and Fredericksen 1978). Etkili okullar tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanan okullardır. Eğer bir öğretmen öğrencilerinin öğrenmeyi gerçekleştiremediklerine dair bir değerlendirmesi olursa, muhtemelen öğrenmenin gerçekleşeceği ile ilgili bir beklentisi de olmaz. (Brookover, et al., 1979). Öğrencilerden yüksek başarı beklentisi başarılı okulların en genel karakteristik özelliklerindedir (Phi Delta Kappa, 1980).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı etnik kökene sahip olduğu okulların öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisi olmaktadır. Tartışmalı bir konu olsa da etnik köken de öğretmen işe alımında göz önünde bulundurulabilecek bir etkidir. (Easton-Brooks, 2014). Ayrıca paylaşılmış öğretimsel liderliğin olduğu okullarda öğretmenler müfredatı, öğretimi ve öğretimin değerlendirilmesini okul müdürüyle birlikte yapar. Paylaşılmış öğretimsel liderlik her ne kadar okul müdürünün kullanabileceği bir davranış olsa da öğretmenlerin bu liderlik rolünü kullanması okulu ve öğretimi olumlu etkiler (Marks and Printy, 2003).

Son olarak öğretmenlerin öğrencilerin başarı seviyelerini sürekli izlemeleri gerekmektedir (Brookover, 1981). Öğrencilere uygulanan testler ve bu testlerin sonuçlarının izlenmesi eğitimcilerin değişmesi için bir baskı yaratabilir. Tabi ki bu baskı değişim için yeterli değildir. Gerekli destek, istek ve kapasite olmadan değişim çok zordur (McLaughlin, 1987).

## **2.2. Konu ile İlgili Literatür**

Meyers, et al. (2021) Amerika'nın Texas Eyaletindeki 4909 okuldaki öğrencilerin 10 yıllık bir süre boyunca İngilizce ve Matematik derslerine ait verileri inceleyip neden bazı okulların gerilediklerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada boylamsal, tekrarlanan ölçekler kullanılmıştır. Akademik gerilemeye neden olan örgüt, liderlik ve demografik özellikleri tanımlamak için Teksastaki kamu okullarının başarı bilgilerini gösteren, Texas Eğitim Ajansından alınmış ikincil verilerin analizleri kullanılmıştır. Okulların İngilizce ve matematik derslerine ait akademik başarı seviyeleri eyaletin belirlediği yüzdeler baz alınarak gösterilmiş, bu yüzdeler baz alındığında standartları elde edemeyen ve düşüş yaşayan okullar gerileyen okullar olarak etiketlenmiştir. Bu araştırmada 10 yıllık süre içinde birçok okulun gerilediği bulunmuştur. Ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin oranının artması, İngilizce ile ilgili dil sorunları olan yabancı asıllı öğrencilerin oranının artması ve liderlik ile ilgili sorunların okul gerilemesine neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Chiororo (2014) okul gerilemesi ve okul tercihi arasındaki olası nedenleri açıklamak amacıyla yaptığı çalışmada Zimbabve Cumhuriyetindeki iki okulda nitel bir vaka analizi yürütmüştür. Araştırmacı okul yönetimi ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplamış; okulda gözlem yapmış ve okul geçme notları, öğrenci kayıt ve nakil ile ilgili evrakları inceleyerek katılımcıların söyledikleriyle yaptıklarının uyuşup uyuşmadığı kontrol etmiştir. Bu üç kaynaktan elde edilen veriler De Vos'un (2010) modeliyle analiz edilmiştir. Bu modele göre veriler analiz edilirken; veriler toplanır, ilk analiz yapılır, doküman analizi yapılır, sınıflar ve konular oluşturulur, veriler kodlanır, elde edilen anlayışlar denir, anlayışlar ve temsiller elde edilir ve bu veriler bir araya getirilip raporlanır. Araştırma sonunda gerileyen okullardaki öğrencilerin diğer okullara nakil aldırıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacı okul gerilemesinin nedenleri olarak fakir Zimbabve ekonomisi, öğretmenlerin başka ülkelere göçü, okullardaki kaynak eksikliği ve niteliksiz liderlik ve yönetimi işaret etmiştir. Okul gerilemesini engellemek için hükümetin eğitime daha çok fon aktarması, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının geliştirilmesi ve öğrenciler ve toplumun eğitimin önemi konusunda eğitilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Mthiyane, et al. (2014) Güney Afrika'da bir zamanlar öğrencilerinin başarılarıyla tanınan ama şu an gerilemekte olan 4 orta okul müdürü ve bu okulların bulunduğu 2 bölgede görev yapmakta olan 2 bölge müdürü ile yarı yapılandırılmış

görüşmelerle gerçekleştirdiği çalışmasında okul gerilemesini anlamlandırmayı amaçlamamıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Bu analizden ortaya çıkan verilere göre okul gerilemesi birçok karmaşık etkenden ortaya çıkabilmektedir. Araştırmada bu etkenler; okul liderliğinin eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin eğitime kendilerini yeterince adanmaları, sosyo ekonomik etkenler, eğitim bakanlığından yeterince destek gelmemesi ve bazı öğretmen sendikalarının sürece fazla müdahalesi olarak ifade edilmiştir.

Hochbein (2012) okul performansındaki önemli değişikliklerin boylamsal etkilerini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Virginia Eyaletinden 981 ilkokul ele alınmıştır. Okulların 2003-2005 yılları arasındaki değişimlerinden başarı seviyesi belirlenmiştir. Matematik dersinden geçme oranı 2 yıl içinde %10 artan okullar dönüşmüş, %10 düşen ise düşüşteki okullar olarak sınıflandırılmıştır. Böylelikle 114 okul dönüşmüş ve 119 okul ise düşüşte olan okullar olarak belirlenmiştir. 2005- 2008 yılları arasında bu 233 okulun başarı seviyelerinde nasıl bir değişim olduğu görülmek için Virginia Eğitim Departmanı'ndan elde edilen veriler şu altı etken açısından incelenmiştir: matematik dersi geçiş oranı, İngilizce dersi geçme oranı, beşinci sınıf öğrencilerinin sayısı, ekonomik olarak dezavantajlı beşinci sınıf öğrencilerinin oranı, engelli beşinci sınıf öğrencilerinin oranı, İngilizce seviyesi yeterince iyi olmayan öğrencilerinin oranı. Bu altı etkenin yanına matematik ve İngilizce dersi geçme ortalaması okullardaki matematik ve İngilizce dersi geçme ortalamasından çıkarılarak elde edilen fark da çalışmada kullanılmış böyle okulların gerilemekte veya düşüşte olarak doğru bir şekilde sınıflandırılması sağlanmıştır. Bu 8 etken ile ilgili veriler tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; dönüşüm yaşayan bir okulun başarı seviyesi dönüşümden sonraki 3 yıl içinde tepe noktaya ulaşır ama sonra geriler. Fakat bu gerileme önceki düşük seviyelere ulaşacak kadar çok değildir. Benzer şekilde düşüş yaşayan okullar da düşüşü tersine çevirebilir fakat eski başarı seviyelerine ulaşamazlar. Gerilemeyi veya gelişimi etkileyen etkenlerden ise sadece ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin oranının okulun başarı seviyesini etkilediği bulunmuştur.

Agunloye (2011) kronik olarak düşük performans gösteren okulların dönüşümü hakkında yaptığı çalışmasında gerilemeyi teşhis etmeye yarayan bir çerçeve ve gerilemeyi dönüştüren bir model sunmayı amaçlamamıştır. Araştırmacı düşük

performans gösteren okulları dönüştürmede tüm okulların farklı olduğu bağlamının gözardı edildiği görüşündedir. Araştırmacı çalışmasında neden okulların gerilediğine dair bir kuramsal çerçeve oluşturmuştur, düşük performansla sonuçlanan okul etkinliklerindeki temel sorunları göstermiştir ve Okul Performans Alanları (Domains of School Performance) adında bir model önerisinde bulunmuştur. Araştırmada okul gerilemesinin dışsal nedenleri olarak değişen demografi, düşük sosyo ekonomik çevre, öğrencinin kötü aile yaşamı, sürekli öğrenci değişimi, ebeveyn katılımının eksikliği ve madde kullanımı gösterilmektedir. Araştırmada içsel etkenler ise daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Eksik ve niteliksiz liderlik, niteliksiz ve motivasyonsuz öğretmenler, okuldaki yardımcı çalışanların yeterli bilgiye sahip olmaması ve görevlerini yerine getirmemesi, toplumun düşük sosyoekonomik düzeyi ve işlevsizliği, öğrencilerin devamsızlığı ve akademik beklenti noksanlığı bu içsel nedenlerden bazılarıdır. Okul Performans Alanları Modeli gerileyen okulları dönüştürmek için bir yol haritası sunmaktadır. Bu model 6 alanda okulun sahip olduğu performans seviyesini göstermeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu alanlar sırasıyla a) vizyon, program ve öğretim performansı, b) liderlik performansı, c) öğretmen performansı, d) toplum performansı, e) öğrenci performansı ve f) sürekli okul gelişimidir. Bu model sürekli düşük performans gösteren okulları analiz etmekte, önemli noktaları göstermekte ve okul performansıyla ilgili her bir alan için gözlemlenebilir ölçütler ve göstergeler sağlamaktadır.

Duke (2008b) bir okul gerilemesi modeli geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, doküman analizi yöntemiyle okul gerilemesiyle ilgili önerilerde bulunan çeşitli çalışmaları incelemiş ve bir okul gerilemesi modeli geliştirmiştir. Araştırmacı okul gerilemesi ve gerileyen okulların dönüşümü ile ilgili çalışmaları inceleyerek elde ettiği bulgularla ilkel bir model geliştirebilmiştir. Bu modele göre okullar öğrenci ve öğretmenlerin demografik değişimi, yeni yasal düzenlemeler ve ciddi bütçe kesintileri ile karşılaşabilirler. Eğer okul, okul çalışanları, toplum ve eğitim sistemi bu üç zorlukla -ki bu zorluklar tek başlarına ya da beraber gelebilir- baş edemez ve bu zorluklara gereken müdahaleyi gerçekleştiremezse okulun başarı düzeyi düşmeye başlar. Başarı düzeyi düşmeye yani gerilemeye başlayan okulun öğrenci ve öğretmenleri okuldan göç etmeye başlar, okula yeni yasal yaptırımlar uygulanır ve okulda ciddi bütçe kesintileri oluşur. Diğer bir değişle okulun başına gelen zorluklar,

daha çok şiddetlenir ve bu zorluklar gerilemenin sonucuna dönüşür. Dolayısıyla okul bir gerileme sarmalına girer.

Hochbein ve Duke (2008) diğer araştırmacılar okul gerilemesi sürecine daha sistematik ve daha odaklı çalışmalar yapabilsinler diye bir literatür taraması yapmıştır. Araştırmacılara göre okul gerilemesi üzerine yapılan araştırmaların sayısı yeterli değildir. Literatür taraması iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm okul gerilemesi ile ilgili çalışırken ilgili karşılaşılabilecek sorunları açıklamaktadır. Bu zorluklar; okul gerilemesini tanımlamak, okul gerilemesinin başlangıç noktasını belirlemek, okul gerilemesini çalışmaktır. İkinci bölüm ise okul gerilemesi ile ilgili olası 4 soruyu cevaplamaya çalışmaktadır. Bu sorular: a) hangi koşullar okul gerilemesi sürecini tetikler?, b) bazı gelişim uygulamaları muhtemelen okul gerileme sürecini hızlandırır mı? c) okullar tahmin edilebilir adımlarda mı geriler? d) gerileme süreci farklı okul türlerinde ne ölçüde kadar farklılık gösterir? Araştırmacılar okul ne kadar ayrıcalıklı ve başarılı olsalar bile gerileyebilir görüşüne sahiptir. Bu yüzden araştırmacılar gerileyen okullara ve okulların hangi aşamalarda gerileyeceklerine dikkat çekmek istemişlerdir.

Hawk (2008) “Okul Gerilemesi: Yordayıcılar, Süreç ve Müdahale” adlı doktora tez çalışmasında okul gerilemesi teorisine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için neden bazı okulların problemlerle karşılaşmaya yatkın olduğunu bulmaya, gerilemenin nasıl başladığını anlamaya, gerilemenin ilk evrelerini analiz edip gerilemeyi yavaşlatacak veya durduracak etkenleri bulmaya, gerilemenin nasıl hızlanıp durdurulması zor bir evreye ulaştığını anlamaya çalışmıştır. Araştırmada, Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçmişte başarısız olarak tanımlanmış ama artık başarılı şekilde işleyen üç adet okul seçilmiştir. Bu okulların gerilediği dönemde etkin olarak rol alan 36 okul müdürü ve mütevelli (trustee) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden alınan veriler analiz edilerek ve alan yazın incelenerek gerileme adımları açıklanmaya çalışılmıştır. Gerileme süreci aşağıdaki adımlarla açıklanmıştır: 1) çözülemeyen problemler yüzünden ortaya çıkan riskli dönem, 2) liderlikle ilgili, toplumla ilgili ve finansal problemlerle ortaya çıkan gerileme başlangıcı dönemi, 3) müdür değişimi, imaj değişimi gibi uygulamaların oluşu geçici etkisiz müdahale dönemi, 4) okulun başarısız olarak yaftalanması, okulun medyada yer alması gibi dışsal uygulamaların; personel kaybı, moral düşüşü gibi içsel tepkilere neden olduğu gerilemenin

hızlandığı dönem, 5) yeni müdür, finansal konular ve okulun yeniden yapılanması gibi konulardaki yetersiz müdahalelerin yapıldığı dönem, 6) gerilemenin kendini sürekli tekrarladığı dönem. Ayrıca çalışmada son olarak okul gerilemesinin makro (toplumsal), mezo (örgütsel) ve mikro (kişisel) seviyedeki potansiyel yordayıcılarını açıklanmıştır. Örnek vermek gerekirse sosyoekonomik düzey, tutucu bazı inançlar gibi toplumsal (makro); okul kültürü, okuldaki öğretmenleri gelişimi, okuldaki sermayesizlik gibi örgütsel (mezo); tecrübesiz liderler ve nitelikli personelin okuldan ayrılması gibi kişisel (mikro) konulardan kaynaklı problemler çözülmediği takdirde okul muhtemelen gerileyecektir.

Fink (1999) çalışmasında başarısızlaşan bir okulun yaşam döngüsünü açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmada İngilterenin Ontario eyaletindeki eğitim kurulundan Lord Byron Lisesine ait dökümanlar incelenmiş böylelikle okulun tarihçesi oluşturulmuştur. Çalışmada etnografik yaklaşım kullanılmıştır. Lord Byron Lisesinde çalışmış ve çalışmakta olan 60 kişiyle görüşmeler yapılmış. Okuldaki iyiden kötüye doğru olan değişimi açıklamaya çalışan 6 boyutta veri elde edilmiştir. Bu boyutlar bağlam, anlam, yapı, kültür, liderlik ve öğretmenlerin yaşamları boyutlarıdır. Çalışmada üçüncü bir veri kaynağı ise okul ile okulun çalışanlarının profesyonel ve kişisel yaşamları arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılan yapılandırılmış görüşmelerdir. Bu üç kaynaktan elde edilen verilerle, diğer bir deyişle okulun tarihi, etnografik bilgileri ve çalışanlarının profesyonel ve kişisel yaşamlarından elde edilen bilgilerle okulun 25 yıllık tarihçesi çıkarılmıştır. Çalışmada Lord Byron Lisesinin 25 yıl önce yaratıcı ve deneysel uygulamalara karşı açık bir okul olduğu belirtilmiştir. Bu olumlu nitelikleri nedeniyle okula kayıt olan öğrenci sayısı çoğalmış ve okul çalışanları bu yüksek nüfusa karşı yetersiz kalmıştır. Nitelikli öğretmenler yönetime terfi etmiş. Terfi alamayan öğretmenler ise sürekli yenilik ve deneysellik gerektiren çalışma koşulları yüzünden tükenmişlik yaşamıştır. Daha sonra kendi kapasitesinin dışına çıkmış okulun iç ve dış paydaşlarından eleştiriler almaya başlamış bir okula dönüşmüştür. Bu gereğinden fazla deneysel olmaya çalışan okulun öğrenci kayıtlarında düşüş yaşanmış, okulun yönetimi değişmiş ama gerileme engellenememiştir. Araştırmada dikkat çeken önemli bir nokta okul gerilemesinin sadece sosyoekonomik durumu düşük düzeyde olan okulların gerilemek zorunda olmadığı, Lord Byron gibi şöhret sahibi zengin okulların da gerileyebileceğidir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmacı araştırmasında geçmişte var olmuş ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekiliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelini kullanmıştır (Karasar, 2007). Bu çalışmada okul öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi üzerine olan görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, unvan, meskte geçen süre, okulda geçen çalışma süresi, okulun bulunduğu yerin koşulu ve okul kademesi demografik özelliklerine göre farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ordu ilidir. Araştırmanın örneklemini ise Ordu ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan 403 öğretmen ve 40 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil eden bu öğretmenler ve idareciler, kolay örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Hiçbir örnekleme tekniği evreni temsil etmeyi garanti edemez (Büyüköztürk, vd., 2016: 85). Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Aaker, et al., 2007: 394; Malhotra, 2004: 321; Zikmund, 1997: 428).

Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planı'ndan elde edilen verilere göre Ordu'da Eğitim Öğretim Hizmeti bölümünde görev yapan toplam 9110 adet memur vardır (Ordu İl MEM, 2020). Israel'e göre (1992) bir araştırmanın örneklem boyutuna, çalışmada verilen tablolardan faydalanarak karar verilebilir. Bu çalışmada verilen tabloda; evreni 10000 olan bir çalışma için 385, evreni 9000 olan bir çalışma için ise 383 kabul edilebilir azami örneklem boyutları olarak gösterilmektedir. Buradan yola çıkarak; Ordu İl'inde gerçekleştirilecek bu çalışmada 384 veya daha fazla katılımcıya ulaşmanın gerekli olduğu söylenebilir. 403 öğretmen ve 40 okul müdüründen oluşan 443 katılımcı ile örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından Google Forms internet adresine yüklenmiş, araştırmacı öğretmen ve idarecilere telefon, mesajlaşma ve sosyal medya kanallarından ulaşılmış ve bu ölçeği kişilere göndermiştir.

Tablo 3.1. Öğretmen ve idarecilere ilişkin demografik özellikler

Değişkenler		Öğretmen		İdareci	
		f	%	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	228	56,6	8	82,5
	Erkek	175	43,4	32	17,5
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	360	89,3	33	82,5
	Lisansüstü	43	10,7	7	17,5
	1-5 yıl	74	18,4	5	12,5
<b>Mesleki Kıdem</b>	6-10 yıl	127	31,5	13	32,5
	11-15 yıl	79	19,6	5	12,5
	16-20 yıl	49	12,2	6	15,0
	21 yıl ve üzeri	74	18,4	11	27,5
<b>Okulda Çalışılan Süre</b>	1-5 yıl	216	53,6	26	65,0
	6-10 yıl	125	31,0	11	27,5
	11-15 yıl	37	9,2	3	7,5
<b>Okulun Bulunduğu Bölge</b>	16-20 yıl	25	6,2	-	-
	Köy	89	22,1	8	20,0
	İlçe Merkezi	188	46,7	18	45,0
<b>Okul Kademesi</b>	İl merkezi	126	31,3	14	35,0
	Okulöncesi	31	7,7	5	12,5
	İlkokul	88	21,8	12	30,0
	Ortaokul	194	48,1	17	42,5
	Lise	90	22,3	6	15,0

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de görülmektedir. Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu 228 katılımcıyla %56.6'sını kadınlar, geri kalanını ise 175 katılımcıyla %43.4'ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 40 idareciden ise 8'i yani %20'si kadın, 32 tanesi yani %80'i ise erkektir. Toplamda ise 236 (%53,2) kadın ve 207 (%46.8) erkek araştırmaya katılmıştır.

Öğrenim durumu bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin 360 tanesi yani %89,3'ü lisans mezunuyken, 43 tanesi yani %10,7'si ise yüksek lisans mezunudur. İdarecilerin ise 33 tanesi (%82,5) lisans mezunuyken, 7 tanesi (%17,5) yüksek lisans mezunudur. Toplamda ise 393 katılımcı (%89) lisans mezunuyken, 50 tanesi (%11) ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3.1. mesleki kıdem bakımından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 125 tanesi yani %31'i 6 ila 10 yıl arası meslekte zaman geçirerek en yüksek katılım orana sahipken, sadece 49 tanesi yani %12,2'si en az katılımcı oranına sahiptir. Araştırmaya katılan idareciler incelendiğinde ise 13 idareci 6 ila 10 yıl meslekte

zaman geçirerek %32,5 oranla en yoğun katılımcı oranına sahipken, 5 idareci %12,5 oranla 1-5 yıl meslekte zaman geçirerek ve yine 5 idareci %12,5 oranla meslekte 11-15 yıl zaman geçirerek en az katılımcı oranına sahiptir. Toplamda bakıldığında ise çalışmaya katılanların 79'u (%18) 1-5 yıl, 140'ı (%32) 6-10 yıl, 84'ü (%19) 11-15 yıl, 55'i (%12) 16-20 yıl ve 85 tanesi (%19) ise 21 yıl ve üzeri meslekte zaman geçirmişlerdir.

Okulda çalışılan süre incelendiğinde 216 öğretmen %53,6 oranla çalıştıkları kurumda 1-5 yıl arası çalışarak en yüksek katılımcı oranına sahip olurken, 25 tane öğretmene %6,2 oranla 16-20 yıl arası çalışarak en düşük katılımcı oranına sahip olmuştur. İdarecilerde ise 26 idareci %65 oranla çalıştıkları kurumda 1-5 yıl arası çalışarak en yoğun katılımcı oranına sahipken, kurumlarında 11-15 yıl çalışan 3 idareci %7,5 oranla en düşük katılımcı oranına sahip olmuşlardır. Ayrıca Tablo 3.1. incelendiğinde 16-20 yıl kurumunda zaman geçiren hiçbir idareci çalışmaya katılmamıştır. Toplamda ise çalışmaya katılanların 242'si (%55) 1-5 yıl, 136'sı (%30) 6-10 yıl, 40'ı (%10) 11-15 yıl, 25'i ise (%5) 16-20 yıl şu anda çalıştıkları kurumda bulunmaktadırlar.

Tablo 3.1. katılımcıların çalıştığı okulların bulunduğu bölgeye göre incelendiğinde ise; araştırmaya katılan 89 (%22,1) öğretmenin okulu köyde bulunmaktadır, 188 (%46,7) öğretmenin okulu ilçe merkezinde bulunmaktadır, 126 (%31,3) öğretmenin okulu ise il merkezinde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan idarecilerin 8'inin (%20) okulu köyde, 18'inin (%45) okulu ilçe merkezinde, 14'ünün (%35) okulu ise köyde bulunmaktadır. Toplamda ise 97 (%22) katılımcının okulu köyde bulunmaktadır, 206 (%47) katılımcının okulu ilçe merkezinde bulunmaktadır, 140 (%31) katılımcının okulu ise il merkezinde bulunmaktadır.

Tablo 3.1. okul kademesi bakımından incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin 31 (%7,7) tanesi okulöncesi kurumlarda, 88'i (%21,8) ilkokullarda, 194'ü (%48,1) ve 90'ı (%22,3) liselerde görev yapmaktadır. İdarecilerde ise 5 idareci (%12,5) okul öncesi kurumlarda, 12 tanesi (%30) ilkokullarda, 17 (%42,5) tane idareci ortaokullarda ve 6 (%15) idareci ise liselerde görev yapmaktadır. Toplamda 36 (%8) katılımcı okulöncesi öğretim kurumlarında, 100 (%23) katılımcı ilkokullarda, 211 (%48) katılımcı ortaokullarda, 96 (%21) katılımcı ise liselerde görev yapmaktadır.

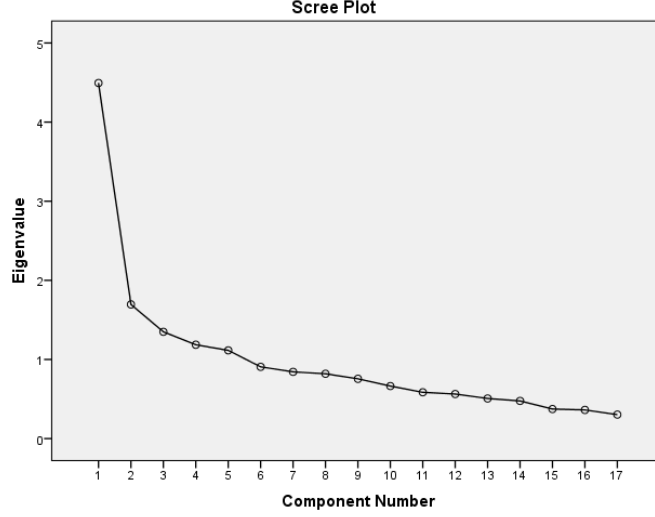
### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler Kişisel Form ve Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) ile elde edilmiştir. OGGÖ araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. OGGÖ

4 faktörlü, 17 maddelik likert olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada idarecilere ilişkin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha .739; öğretmenlere yönelik analizde güvenilirlik katsayısı .845 bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte güvenilirlik katsayısının 1'e yakın olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Ölçek geliştirilmesine ilişkin süreç ve bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

### **3.3.1. Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) Geliştirme Süreci**

OGGÖ geçerliği için öncelikle ölçüğe ilişkin kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Yerli literatürde yer almayan kavram için çok sayıda yabancı kaynak taraması yapılmış ve ölçeğin en önemli basamaklarından biri olan kavramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır (Erkuş, 2012, s. 283). Ayrıca araştırma ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken tasarlanan ölçeğin madde sayısının 3 ya da 4 katı kadar madde oluşturmak genellikle literatürde kabul gören ölçüttür (DeVellis, 2017: 80). Bu doğrultuda ölçeğin kavramsal yapısı dikkate alınarak olabildiğince çok sayıda madde hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca maddeler 10 öğretmen ve 3 okul yöneticisine okutularak maddelerin anlam bakımından incelenmesi sağlanmıştır. Oluşturulan madde havuzu aday maddeler olarak, kapsam geçerliğini sağlamak için kabul edilen yöntemlerden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2008). Literatür ve alanda yapılan görüşmelerden hareketle oluşturulan 77 madde (EK-5) için 1 Eğitim Yönetiminde öğretim üyesi, 1 Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi, 2 Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi ve 1 Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim üyesi olan beş uzmandan görüş alınmıştır. Uygunluk dereceleri (Uygundur, Düzenlenmesi gerekir, Çıkarılması gerekir) bakımından uzmanların tamamının uygundur dediği maddeler ölçüğe eklenirken çıkarılması gerekir denilenler ölçekten elenmiştir. Beş uzmandan üçünün düzenlenmesi gerekir denilen maddeler de ölçüğe düzenlenerek dahile dilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda kapsam geçerlik oranı da göz önünde bulundurularak 20 maddelik bir deneme ölçme aracı oluşturulmuştur.



Şekil 3.1. Scree Plot Şeması

Ölçekte belirtilen ifadelere katılım dereceleri likert olarak belirlenmiştir. Puanlama, Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) biçiminde yapılandırılmıştır. İlk pilot uygulama için 147 öğretmen ve idareci ile gerçekleştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.76 bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .79 ve Barlett Sphericity testi de .000 bulunmuştur. Dört faktörlü bir yapı öngörülen ölçeğin, scree plot kırılmalarında da dört faktörde olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyansın %48.08'ini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3.2. Toplam varyans Tablosu

Comp	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,495	26,439	26,439	4,495	26,439	26,439	3,466
2	1,696	9,974	36,413	1,696	9,974	36,413	2,257
3	1,350	7,938	44,352	1,350	7,938	44,352	2,054
4	1,186	6,977	51,328	1,186	6,977	51,328	2,529
5	1,115	6,561	57,889				
6	,907	5,335	63,225				
7	,843	4,961	68,186				
8	,819	4,819	73,005				

9	,755	4,443	77,447
10	,664	3,904	81,351
11	,585	3,441	84,792
12	,563	3,314	88,106
13	,507	2,982	91,088
14	,476	2,801	93,889
15	,373	2,196	96,085
16	,363	2,133	98,218
17	,303	1,782	100,000

Döndürülmüş Faktör Matrisi tablosuna göre .45'in altında yük değeri alan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. İfadeler uzman görüşünün ardından 380 katılımcıya uygulanmış ve elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Dört faktörlü ölçeğin toplam varyans tablosuna göre 1. Faktörün toplam varyansın % 26.44; ikinci faktörün %36.41; üçüncü faktörün %44.35 ve dördüncü faktörler birlikte toplamda %51.33'ünü açıkladığı görülmüştür.

Tablo 3.3. OGGÖ Döndürülmüş Faktör Matrisi

Madde	Component			
	1	2	3	4
VAR00014	,721			
VAR00012	,617			
VAR00008	,597			
VAR00009	,597			
VAR00010	,575			
VAR00011	,571			
VAR00005	,533			
VAR00015		,788		
VAR00017		,779		
VAR00002		,747		
VAR00007			,689	
VAR00020			,671	
VAR00006			,618	
VAR00003			,391	
VAR00018				,798
VAR00019				,744
VAR00004				,350

Ölçekte dört alt boyuttan oluşan maddeler içerik olarak incelenmiş ve Yönetim (7 madde), Süreç (3 madde), Fiziksel Ortam (3) madde ve Mevzuat (4) şeklinde isimlendirilmiştir. Yönetim boyutu, okul gerilemesine ilişkin süreçte yönetimle

alakalı iş ve işlemleri ifade ederken, süreç boyutu eğitimin paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli, personel vb.) eğitim öğretim süreci içerisindeki etkileşimini açıklamaktadır. Fiziksel ortam boyutu okul gerilemesinde okulun fiziki yetersizliklerinin gerilemeye olan etkisini ortaya koyarken, mevzuat boyutu da yönetmelik ya da yönergelerden kaynaklanan idare ya da öğretmenin hareket alanını sınırlayan unsurlar olarak değerlendirilmiştir. İfadelerden alınan yüksek puan okul gerilemesinin o alanda olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.78, KMO değeri .80 ve Barlett Sphericity testi de .000 bulunmuştur. Test puanlarının güvenirliği için ölçek güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması yeterli olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Buradan hareketle OGGÖ ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin dağılımının testi için öğretmenlere ve idarecilere ayrı ayrı Kolmogorov-Simirnow Normallik Testi uygulanmıştır. İdarecilere yapılan normallik testinde dağılımın normallığı sağladığı görülürken öğretmenlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayıları olan Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. George and Mallery (2010) Kurtosis değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında; Tabachnick and Fidell (2013) +1.5 ile -1.5 arasında; Hair, et al. (2013) ise Skewness değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda dağılımın normal olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada değerlerin -1.0 ile +1.0 arasında olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik testlerden t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Anlamlılık değerlendirmesinde  $p < .05$  kabul edilmiştir. Verilerdeki dağılımın birbirine yakın olmaması nedeniyle anlamlı farklılıklar için Post Hoc testlerden Gabriel Analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 ( $5-1=4$ ,  $4/5=0.80$ ) oranında eşit aralıklar olarak tablo 3.2.'de gösterilen şekliyle belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Seçeneklere ait puan aralıkları

Seçeneklere verilen puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle katılıyorum	4.20 – 5.00
Katılıyorum	3.40 – 4.19

<b>Kararsızım</b>	2.60 – 3.39
<b>Katılmıyorum</b>	1.80 – 2.59
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	1.00 – 1.79

---

Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yönetim boyutunda 7 ifade, süreç boyutunda 3 ifade, fiziksel ortam boyutunda 3 ifade ve mevzuat boyutunda ise 4 ifade yer almaktadır. Ölçeğin aritmetik ortalamaları için alt boyutta alınan toplam puan ifade sayısına bölünmüştür. Örneğin yönetim boyutu için elde edilen toplam puan 7'ye bölünmüştür.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt problemleri hakkında elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) puan ortalamaları

Alt Faktör	Öğretmen			İdareci		
	N	$\bar{x}$	ss	N	$\bar{x}$	ss
Yönetim	403	4,46	,48805	40	4.34	,59810
Süreç	403	4,19	,52513	40	4.18	,56327
Fiziksel Ortam	403	4,23	,65807	40	4.01	,76116
Mevzuat	403	3,83	,51032	40	3.92	,44098
Genel	403	4,18	,41248	40	4.11	,39587

Tablo 4.1.'deki verilere göre öğretmenlerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4.18$ 'dir. Bu durumda ölçekte ifade edilen alt boyutların geneline ilişkin katılımcıların “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığı zaman katılımcıların, okul gerileme nedenlerine ilişkin yönetim alt faktöründe  $\bar{x}=4.46$  ve okulun fiziksel durumu konusunda  $\bar{x}=4.23$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahipken, süreç ile ilgili alt boyutunda  $\bar{x}=4,19$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Katılımın en düşük olduğu alt boyut ise  $\bar{x}=3.83$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde mevzuat boyutu olduğu tespit edilmiştir

Tablo 4.1.'deki veriler incelendiğinde idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=4.11$  olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçekte ifade edilen alt boyutların geneline ilişkin olarak katılımcıların tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığı zaman idarecilerin, okul gerileme nedenlerine ilişkin görüşlerinin yönetim alt faktöründe  $\bar{x}=4.34$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Süreç alt boyutunda  $\bar{x}$

=4.18, fiziksel ortam alt boyutunda ise  $\bar{x}=4.01$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Son olarak mevzuat ile ilgili alt boyut incelendiğinde okul müdürlerinin  $\bar{x}=3.92$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. İdarecilerin mevzuat alt boyutu ile ilgili görüşleri tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi katılımın en düşük olduğu alt boyuttur.

## 4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların okul gerilemesi hakkındaki görüşlerine ilişkin cinsiyet, öğrenim durumu, görev unvanı, mesleki kıdem, okulda çalışılan süre, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi gibi değişkenlere bağlı olarak elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

### 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin cinsiyet değişkeni hakkında yapılan t-testi sonucu tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen ve idarecilerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin t-testi tablosu

Katılımcılar	Alt Bileşenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	
Öğretmenler	Yönetim	Kadın	228	4,51	,48460	401	2,263*	,024	
		Erkek	175	4,40	,48683				
	Süreç	Kadın	228	4,25	,51358	401	2,855*	,005	
		Erkek	175	4,10	,52944				
	Fiziksel Ortam	Kadın	228	4,22	,66694	401	-,385	,700	
		Erkek	175	4,24	,64794				
	Mevzuat	Kadın	228	3,83	,50309	401	,377	,706	
		Erkek	175	3,82	,52084				
	Genel	Kadın	228	4,20	,41874	401	1,549	,122	
		Erkek	175	4,14	,40249				
	İdareciler	Yönetim	Kadın	8	4,5000	,45356	38	,870	,390
			Erkek	32	4,2938	,62833			
Süreç		Kadın	8	4,2188	,41052	38	,208	,836	
		Erkek	32	4,1719	,60053				
Fiziksel Ortam		Kadın	8	4,0000	,96033	38	-,033	,974	
		Erkek	32	4,0100	,72154				
Mevzuat		Kadın	8	3,8000	,18516	38	-,858	,396	
		Erkek	32	3,9500	,48193				
Genel		Kadın	8	4,1300	,37340	38	,146	,885	

Tablo 4.2.’deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından yönetim boyutunda ( $t=2,263$ )  $p<.05$ ; süreç boyutunda ( $t=2,855$ )  $p<.05$  kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin beşli likert ölçeği üzerinden aritmetik ortalama puanları yönetim boyutunda kadın öğretmenlerde  $\bar{x}=4.51$  ve erkek öğretmenlerde  $\bar{x}=4.40$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde kadınlar lehine iken; süreç boyutunda kadınlarda  $\bar{x}=4.25$  “kesinlikle katılıyorum”, erkeklerde  $\bar{x}=4.10$  “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İdarecilerin Okul gerilemesi hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde cinsiyet değişkenleri açısından alt boyutlarda ve genel toplamda anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=,146$ )  $p>.05$ .

#### 4.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkinine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” ile ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin öğrenim düzeyi değişkeni hakkında yapılan  $t$ -testi sonucu tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen ve idarecilerin öğrenim düzeyine ilişkin t- testi tablosu

Katılımcılar	Alt Bileşenler	Öğrenim düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretmenler	Yönetim	Lisans	360	4,45	,48973	401	-1,211	,227
		Lisansüstü	43	4,54	,47071			
	Süreç	Lisans	360	4,18	,51599	401	-,597	,551
		Lisansüstü	43	4,23	,60108			
	Fiziksel Ortam	Lisans	360	4,22	,66364	401	-,950	,343
		Lisansüstü	43	4,32	,60916			
	Mevzuat	Lisans	360	3,83	,51581	401	,477	,634
		Lisansüstü	43	3,79	,46589			
	Genel	Lisans	360	4,17	,41659	401	-,766	,444
		Lisansüstü	43	4,22	,37774			
İdareciler	Yönetim	Lisans	33	4,2788	,62638	38	-1,302	,088
		Lisansüstü	7	4,6000	,36515			
	Süreç	Lisans	33	4,1439	,60283	38	-,908	,370
		Lisansüstü	7	4,3571	,28347			

Fiziksel	Lisans	33	3,9288	,79890	38	-1,449	,156
	Lisansüstü	7	4,3814	,40585			
Mevzuat	Lisans	33	3,9091	,46928	38	-,336	,739
	Lisansüstü	7	3,9714	,29277			
Genel	Lisans	33	4,0658	,41461	38	-1,619*	,018
	Lisansüstü	7	4,3271	,18997			

Tablo 4.3.’teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim düzeyi açısından okul gerilemesine ilişkin puanları arasında alt boyutlarda ve genel ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin ortalamalara bakıldığında lisans mezunlarının  $\bar{x}=4.17$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde iken, lisansüstü mezunların  $\bar{x}=4.22$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum”, düzeyinde olduğu görülmüştür. İdarecilerin öğrenim düzeyi açısından okul gerilemesine ilişkin puanları arasında alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmazken, genel ortalama puanları arasında lisans mezunlarının  $\bar{x}=4.06$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde iken, lisansüstü mezunların  $\bar{x}=4.32$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde lisansüstü mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

#### 4.2.3. Kıdem Düzeyi Değişkinine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri kıdem düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemiyle ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin kıdem düzeyi değişkeni hakkında yapılan ANOVA analizi sonucu tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının kıdem değişkenine ilişkin Varyans Analizi tablosu

Katılım cılları	Alt Bileşenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	6-10	11-15	16-20	21+
Öğretmen Görüşleri	Yönetim	Gruplar arası	,460	4	,115	,480	,751				
		Gruplar İçi	95,295	398	,239						
		Toplam	95,754	402							
	Süreç	Gruplar arası	,054	4	,013	,048	,996				
		Gruplar İçi	110,802	398	,278						
		Toplam	110,855	402							
Fiziksel	Gruplar arası	1,300	4	,325	,748	,559					



#### 4.2.4. Okulda Çalışma Süresi Değişkinine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri okulda çalışma süresi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin okulda çalışma süresi değişkeni hakkında yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen ve idarecilerin OGÖ puan ortalamalarının okul çalışma süresine ilişkin Varyans Analizi Tablosu

Katılımcılar	Alt Bileşenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	1-5 yıl	16-20 yıl
Öğretmen Görüşleri	Yönetim	Gruplar arası	,206	3	,069	,286	,835		
		Gruplar İçi	95,549	399	,239				
		Toplam	95,754	402					
	Süreç	Gruplar arası	,752	3	,251	,908	,437		
		Gruplar İçi	110,104	399	,276				
		Toplam	110,855	402					
	Fiziksel	Gruplar arası	7,382	3	2,461	5,890	,001	4.34	3.85
		Gruplar İçi	166,705	399	,418				
		Toplam	174,087	402					
	Mevzuat	Gruplar arası	1,046	3	,349	1,343	,260		
		Gruplar İçi	103,645	399	,260				
		Toplam	104,692	402					
İdareci görüşleri	Genel	Gruplar arası	1,430	3	,477	2,839	,038	4.22	3.99
		Gruplar İçi	66,968	399	,168				
		Toplam	68,397	402					
	Yönetim	Gruplar arası	,299	2	,149	,405	,670		
		Gruplar İçi	13,652	37	,369				
		Toplam	13,951	39					
	Süreç	Gruplar arası	,515	2	,257	,803	,456		
		Gruplar İçi	11,859	37	,321				
		Toplam	12,373	39					
	Fiziksel	Gruplar arası	,832	2	,416	,707	,500		
		Gruplar İçi	21,764	37	,588				
		Toplam	22,595	39					
Mevzuat	Gruplar arası	,517	2	,258	1,353	,271			
	Gruplar İçi	7,067	37	,191					
	Toplam	7,584	39						

	Gruplar arası	,272	2	,136		
Genel	Gruplar İçi	5,840	37	,158	,862	,431
	Toplam	6,112	39			

Öğretmenlerin çalıştıkları süre bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda, fiziksel ortam alt boyutunda ( $F=5,890$ )  $p<.05$  ve genel ortalamalar bakımından ise ( $F=2,839$ )  $p<.05$  anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklılıkların hangi örneklem grubu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerden Gabriel Analizi kullanılmıştır. Field (2013) gruplardaki örneklem sayılarının birbirine yakın olmadığı durumlarda Gabriel Analizi kullanılmasının daha doğru sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Yapılan analiz sonucunda, bulunduğu görev yerinde çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin fiziksel ortam boyutunda verdiği cevapların ortalaması  $\bar{x}=4.34$  ile “kesinlikle katılıyorum” iken, 16-20 yıl arasıdaki öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması  $\bar{x}=3.85$  ile “katılıyorum” düzeyindedir. Genel ortalama sonuçlarına göre de çalıştıkları okulda geçirdikleri süre 1-5 yıl olan öğretmenlerin verdiği yanıtların ortalaması  $\bar{x}=4.22$  ile “kesinlikle katılıyorum” iken, 16-20 yıl arası çalışmış olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=3,99$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin okul gerilemesi konusunda fiziksel durumun önemli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

İdarecilerin okulda çalıştıkları süre bakımından yapılan varyans analizi sonucunda, alt boyutlarda ve genel toplam puan üzerinden ( $F=,862$ )  $p>.05$  ile anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### 4.2.5. Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri okulun bulunduğu bölge değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemiyle ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin okullarının bulunduğu bölge değişkeni hakkında yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının okulun bulunduğu bölge değişkenine ilişkin Varyans Analizi tablosu

Katılımcılar	Alt Bileşenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	ilçe	il
--------------	----------------	--------	-----------------	----	--------------------	---	---	------	----

Öğretmen Görüşleri	Yönetim	Gruplar arası	1,337	2					
		Gruplar İçi	94,417	40	,669	2,833	,060		
		Toplam	95,754	40	,236				
	Süreç	Gruplar arası	1,664	2				<b>4.16</b>	<b>4.28</b>
		Gruplar İçi	109,192	40	,832	3,047	,049		
		Toplam	110,855	40	,273	*			
	Fiziksel	Gruplar arası	1,949	2					
		Gruplar İçi	172,138	40	,975	2,265	,105		
		Toplam	174,087	40	,430				
	Mevzuat	Gruplar arası	,813	2					
		Gruplar İçi	103,879	40	,406	1,565	,210		
		Toplam	104,692	40	,260				
Genel	Gruplar arası	1,004	2						
	Gruplar İçi	67,393	40	,502	2,981	,052			
	Toplam	68,397	40	,168					
İdareci görüşleri	Yönetim	Gruplar arası	1,292	2	,646	1,889	,166		
		Gruplar İçi	12,659	37	,342				
		Toplam	13,951	39					
	Süreç	Gruplar arası	1,342	2	,671	2,250	,120		
		Gruplar İçi	11,032	37	,298				
		Toplam	12,373	39					
	Fiziksel	Gruplar arası	1,200	2	,600	1,038	,364		
		Gruplar İçi	21,395	37	,578				
		Toplam	22,595	39					
	Mevzuat	Gruplar arası	,540	2	,270	1,419	,255		
		Gruplar İçi	7,044	37	,190				
		Toplam	7,584	39					
Genel	Gruplar arası	,981	2	,490	3,536	,039	<b>3,97</b>	<b>4,32</b>	
	Gruplar İçi	5,131	37	,139					

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumu bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda, süreç alt boyutunda ( $F=3,047$ )  $p<.05$  anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Farklılıkların hangi örneklem grubu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerden Gabriel Analizi yapılmış ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin süreç boyutuyla ilgili olan görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=4.16$  ile “katılıyorum” düzeyinde iken, il merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=4.28$  ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir değişle il merkezinde görev yapan öğretmenlerin süreç konusunda ilçede görev yapanlara göre okul gerilemesi ile ilgili daha yüksek bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İdarecilerin görev yaptıkları okulun konumu bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkmazken, ölçeğin geneline ilişkin olarak yapılan analiz sonucunda ( $F=3,536$ )  $p<.05$  ile anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi örneklem grubu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerden LCD yapılmış ve ilçe merkezinde çalışan idarecilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=3.97$  ile katılıyorum düzeyindeyken, il merkezinde çalışanların görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4.32$  ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Özet olarak il merkezinde görev yapan idareciler okul gerilemesi konusundaki görüşlerin ortalaması “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde iken, ilçelerde görev yapanların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

#### 4.2.6. Okul Kademesi Değişkenine Ait Bulgular

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri çalıştıkları okulun kademesi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemiyle ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin okullarının kademesi değişkeni hakkında yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen ve idarecilerin OGGÖ puan ortalamalarının okul kademesi değişkenine ilişkin Varyans Analizi tablosu

Katılımcılar	Alt Bileşenler	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğretmen Görüşleri	Yönetim	Gruplar arası	,268	3	,089	,373	,773
		Gruplar İçi	95,487	399	,239		

İdareci görüşleri		Toplam	95,754	402			
		Gruplar arası	,051	3	,017		
	Süreç	Gruplar İçi	110,804	399	,278	,061	,980
		Toplam	110,855	402			
		Gruplar arası	,499	3	,166		
	Fiziksel	Gruplar İçi	173,588	399	,435	,382	,766
		Toplam	174,087	402			
		Gruplar arası	,775	3	,258		
	Mevzuat	Gruplar İçi	103,917	399	,260	,991	,397
		Toplam	104,692	402			
		Gruplar arası	,046	3			
	Genel	Gruplar İçi	68,352	399	,015	,089	,966
		Toplam	68,397	402	,171		
		Gruplar arası	,536	3	,179		
	Yönetim	Gruplar İçi	13,415	36	,373	,479	,699
		Toplam	13,951	39			
		Gruplar arası	,242	3	,081		
	Süreç	Gruplar İçi	12,131	36	,337	,239	,868
		Toplam	12,373	39			
		Gruplar arası	3,590	3	1,197		
	Fiziksel	Gruplar İçi	19,005	36	,528	2,267	,097
	Toplam	22,595	39				
	Gruplar arası	,218	3	,073			
Mevzuat	Gruplar İçi	7,366	36	,205	,355	,786	
	Toplam	7,584	39				
	Gruplar arası	,316	3				
Genel	Gruplar İçi	5,796	36	,105	,655	,585	
	Toplam	6,112	39	,161			

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda, alt boyutlarda ve genelde ( $F=,089$ )  $p>.05$  ile gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. İdarecilerin görev yaptıkları okul kademesi bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda da alt boyutlarda ve genelde ( $F=,655$ )  $p>.05$  ile gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmacı araştırmasındaki analizler elde edilen bulguları açıklayacak ve ilgili alan yazından hareketle yorumlayacaktır. Son olarak araştırmacı bu yorumlar neticesinde edindiği görüşten kuvvetle çeşitli çıkarımlarda bulunacak, ülkemizin eğitim politikası düzenleyicileri ve eğitim bilimcilerine çeşitli önerilerde bulunacaktır.

### 5.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Görüşlerine İlişkin Yapılan Araştırma Sonuçlarının Tartışma ve Sonuçları

Araştırmacı bu başlık altında, araştırmasının analizi ile elde ettiği bulguları açıklayacak ve yorumlayacaktır. İlk olarak araştırmanın problemi olan “öğretmenler ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri nedir?” sorusu cevaplanacak, araştırmanın okul gerilemesi ile ilgili yönetim, fiziksel ortam, süreç ve mevzuat ile ilgili alt boyutlarına dair öğretmen ve idareci görüşleri yorumlanacaktır. Daha sonra ise araştırmaya katılan öğretmenler ve okul idarecilerine ait; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem (meslekte geçen süre), okulda çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge ve okul kademesi değişkenlerinin katılımcıların okul gerilemesi üzerine olan görüşleri üzerine bir etkisi olup olmadığı yorumlanacaktır.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Genel Amacına İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Tablo 4.1.’de de görülebildiği gibi öğretmenlerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4.18$ ’dir yani katılımcıların ölçekteki maddeler ile ilgili olarak genellikle “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Tablo 4.1.’de idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise  $\bar{x}=4.11$  olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçekte ifade edilen alt boyutların geneline ilişkin olarak katılımcıların tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesiyle ilgili araştırma sorularına büyük ölçüde katıldıkları söylenebilir. Ülkemizde her ne kadar okul gerilemesi adında bir kavramdan söz edilmese de, böyle bir kavram ile ilgili çalışmalar var olmasa da; katılımcıların okul gerilemesi ve okul gerilemesi ile ilgili tecrübeler ve fikirlere sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların araştırma maddeleri hakkındaki “katılıyorum” düzeyindeki yüksek

sayılabilecek düzeydeki görüşleri okul gerilemesinin gerçekten var olduğunu, öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesini nedenlerine dair fikirleri olduğunu göstermektedir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmacı bu başlık altında katılımcıların Okul Gerilemesi Görüş Ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri yanıtların analizini ilgili alan yazın ışığında yorumlayacaktır. Bu alt boyutlar sırasıyla yönetim, fiziksel ortam, süreç ve mevzuattır.

#### **5.1.2.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği'nin (OGGÖ) alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin okul gerilemesinin nedenlerine ilişkin yönetim alt boyutunda  $\bar{x}=4.46$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. İdarecilerin de okul gerileme nedenlerine ilişkin görüşlerinin yönetim alt faktöründe  $\bar{x}=4.34$  ortalama ile, öğretmenlerle benzer şekilde, “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ölçekte yönetim alt boyutu ile ilgili 7 adet madde vardır. OGGÖ 1. maddede “okul gerilemesini durdurmak için okul müdürlerinin demokratik liderler olması gerekir” ifadesi yer almaktadır. Mthiyane, et al. (2014) demokratik liderliği okul gerilemesinin olası bir çözümü olarak görmüştür. Etkili müdürler insan merkezli müdürlerdir, onlar insanların ihtiyaçlarını örgütlerinin ihtiyaçlarının önünde tutarlar. Böyle demokratik ve insan merkezli müdürlerin okullarında oluşturdukları güven ve saygı ortamı okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerini sağlar (Harris and Chapman, 2004). Liderler özgürlüğü sağladığı takdirde demokrasiden bahsedilebilir. Demokratik bir liderin ve uygulamaların olduğu okulda özgür ve rahat bir çalışma ortamı vardır. Lider liderlik sorumluluğunu okulun paydaşlarıyla paylaşmıştır ve herkes görev ve sorumluluklarının bilinciyle işini en iyi şekilde yapmaya çalışır. Gerileyen okullarda demokratik bir ortam oluşturmak, herkese sorumluluk vermek ve herkesin sorumluluklarını yerine getirmesi için çalışmak; gerilemeyi tersine çevirmek için uygulanabilecek güçlü yöntemlerdir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “kesinlikle katılıyorum”

düzeyindeki yanıtları, onların okul müdürlerinin demokratik olmalarının okul gerilemesini durdurmak için bir gereklilik olduğu görüşünde olduklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 2. maddede “okul idarecilerinin okul gerilemesini, ilerlemeye dönüştürmek için takım çalışmalarını desteklemeleri gerekir” ifadesi yer almaktadır. Başarılı okullarda okul müdürleri öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde çalışır (The Wallace Foundation, 2011). Başarılı okullarda paylaşılmış sorumluluk ve iş birliği kültürü vardır (NSBA, 2018). Okulda saygı ve güven ortamı oluşmasını isteyen bir okul müdürü çalışanlarının iyi durumda olmasını ister, çalışanlar arasında iyi ilişkiler kurar ve dahili bir iş birliği ortamı oluşturur (Day et al., 2010). Liderlerin gerilemeyi başarılı bir şekilde tersine çevirebilmeleri için takım çalışmasını ve güçlü bir ortak organizasyonu oluşturmaları gerekir (Hochbein and Duke, 2011). Okul idarecilerinin tüm çalışanların ve öğrencilerin bir arada olabildiği, sorunlarla mücadele edebildiği bir ortam oluşturması; okul gerilemesini tersine çevirmede yardımcı olabilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, onların okul müdürlerinin takım çalışması ve iş birliğini desteklemelerinin okulların gerilemesini durdurup gelişmelerini sağladığı görüşünde olduklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 3. maddede “Devamsızlık yapan öğrencilerin artması okulun gerilemesine neden olur” ifadesi yer almaktadır. Sürekli olarak düşük performans gösteren bir okulun en büyük problemlerinden biri okula devam eden öğrenci oranının düşük olmasıdır (Agunloye, 2011). Okullar devamsızlığı ortadan kaldırmaya odaklanmalıdır çünkü devamsızlık öğrencilerin derslerden düşük notlar almasına bu da okulun gerilemesine neden olabilir (Duke, 2008a). Devamsızlık yapan öğrencilerin konu ve kazanım eksikliklerinde artış olur bu da akademik notların düşmesine ve okulun gerilemesine sebep olur. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları devamsızlık yapan öğrenci sayısının artmasının okul başarısını olumsuz etkileyerek okulun gerilemesine neden olacağı görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 4. maddede “Okul müdürünün okula liderlik etmekte yetersiz kalması okul gerilemesine neden olur” ifadesi yer almaktadır. Zayıf liderlik okul gerilemesi ile ilgili en genel etkendir (Harris, et al., 2018). Duke (2008a) eksik liderliğin okul gerilemesinin göstergelerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Yetersiz ve önceliklerini

bilmeyen liderlerin okulunda çalışanlar neyi niçin yaptıklarını bilmeden, bir yol haritaları olmadan sürüklenirler. İleri görüşlü ve vizyon sahibi liderler başarılı okulların en önemli ögesidir (OECD, 2012). Başarılı okullar başarılı müdürlere sahiptir. Başarılı müdürler başarısız okullarda da bir fark yaratabilir. Başarılı bir okul müdürü bir vizyon oluşturur, o vizyona ulaşabilmek için çalışanları yönlendirir ve bu vizyona ulaşırken bilgi, beceri ve deneyimlerinden faydalanır. Başarılı bir okul müdürü okulun fiziksel şartlarını iyileştirir, görev ve sorumlulukları tanımlayarak kurumu yeniden yapılandırır, eğitim programını öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel boyutlarını geliştirmek için zenginleştirir, öğretmenin niteliğini geliştirmek için çalışır, öğretim ve öğrenimin niteliğinin gelişmesi için öğretmenleri destekler, okul içinde iş birliği ve paylaşılmış liderliğin gerçekleşmesini sağlar ve okul dışındaki paydaşlarla da sağlam ilişkiler kurar (Day et al., 2010; Garies ve Tschannen-Moran, 2005). Araştırmacıya göre bu müdür davranışları başarılı okullar için bir gösterge, gerileyen okullar için de bir reçetedir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, onların nitelikli okul müdürlerinin okul gerilemesini engellemede çok önemli bir etken olduğu görüşünde olduklarını ifade eder.

OGGÖ 5. maddede “Nitelikli bir idarenin olduğu okullarda öğretmenler de nitelikli olmak için çaba sarf eder” ifadesi yer almaktadır. Okuldaki çalışanların performansını geliştirmek okul liderinin temel görevidir. Okul liderleri okuldaki çalışanlarının motivasyonları, adanmışlıkları, kapasiteleri ve çalışma şartları ile ilgili düzenlemeler yapar (Leithwood et al., 2008). Mijs, et al. (2005) öğretmen yeterliliğini destekleyen örgütsel koşullar oluşturmanın etkili bir okula sahip olmak için önemli olduğunu ve genel öğretmen yeterliliklerini geliştirmede profesyonel yardım alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bunların sağlanması için vizyon sahibi ve başarılı müdürlere ihtiyaç vardır çünkü başarılı okul müdürleri öğretmen niteliğini yükselten müdürlerdir. Başarılı müdürler öğretmenlerin hem okul içinde yeni şeyler öğrenip gelişmelerini destekler hem de okul dışında hizmet içi eğitimler alıp gelişmelerini desteklerler. Böylelikle öğretmenler daha etkili öğretme ve öğrenme tecrübelerine sahip olarak ve meslekte daha profesyonel hissederek öz yeterliliklerini geliştirebilirler (Day et al., 2010). Nitelikli müdürler, nitelikli öğretmenlere sahip olmak için uğraşır. Böylelikle okuldaki öğretmenler de kendini geliştirebilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “kesinlikle katılıyorum”

düzeyindeki yanıtları, onların nitelikli okul müdürlerinin olduğu okullarda öğretmenlerin de nitelikli olmak için uğraşacakları görüşünde olduklarını ifade eder.

OGGÖ 6. maddede “nitelikli bir okul müdürü, okul gerilemesini önlemede başlangıç noktasıdır” ifadesi yer almaktadır. Doğru bir okul müdürü gerileyen okulun dönüşümünde fark yaratabilir (Meyers and Hitt, 2017). Gerileyen örgütün dönüşümünde liderlik çok önemli bir etkidir (Murphy, 2008). Düşük performanslı bir okulu dönüştürmede ilk olarak iyi bir okul müdürünü işe almak en ekonomik uygulamadır (The Wallace Foundation, 2011). Buradan hareketle nitelikli liderliğin gerileyen bir okulu dönüştürmede sahip olunması gereken ilk ve en önemli özellik olduğu sonucuna varılabilir. Gerileyen örgütlerin dönüşümü ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, dönüşümlerde yapılan ilk işin liderin değiştirilmesi olduğu görülebilir (Hofer, 1980; Rindler, 1987; Meyer, 1988). Araştırmacı nitelikli okul müdürlerinin gerileyen okulları dönüştürmede çok önemli oldukları sonucuna varmıştır. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, onların nitelikli okul müdürlerinin okul gerilemesini önlemedeki ilk iş olduğu görüşünde olduklarını ifade eder.

OGGÖ 7. maddede “disiplin sorunu olan okullarda öğrenci başarısı düşer” ifadesi yer almaktadır. Okulda disiplinin iki amacı vardır; okuldaki tüm paydaşların güvenliğini sağlamak ve okulda düzenli bir eğitim öğretim durumu olmasını sağlamak (Moles, 1989). Öğrencilerin disiplinli olması okul gerilemesini azaltan etkenlerdendir (Duke, 2008b). Gerileyen okullarda öğrenci başarısı düşüktür ve davranış problemleri karşımıza çıkar. Dahası gerileyen okullarının önceliği gerilemeyi durdurmaktan ziyade disiplin problemleriyle mücadeledir (Duke, et al., 2006). Disiplin sorunlarına sert cezalarla müdahale etmek ise öğrencilere verilmesi gereken zamandan çalmaya sebep olabilir (Duke, 2008a). Disiplin sorunları okul atmosferini olumsuz etkiler. Disiplinsizlik insanların can, mal, duygu durumlarını olumsuz etkileyebilir. Okuldaki disiplinsizliğin okuldaki eğitim öğretim etkinliklerini olumsuz etkileyebileceği de söylenebilir. Eğitim politikacıları okuldaki disiplinsizliği önleyecek düzenlemeler yapmalı, okul müdürleri ve öğretmenler disiplinli bir eğitim öğretim ortamı sağlamak için iş birliği içinde çalışmalı. Disiplin sorununu ortadan kaldırmak için gerçekleştirilecek uygulamalar öğrencilerin değerli eğitim öğretim zamanından alınmamalı. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin

“katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, disiplin sorunları olan okulların gerileyeceği görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

Araştırmacı öğretmenlerin ve idarecilerin yönetim alt boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların analizini incelediğinde; öğretmenlerin ve idarecilerin okul müdürlerini hem okul gerilemesinin nedenlerinden biri olarak gördüğü hem de okul gerilemesini engelleyecek, durduracak ve dönüştürecek en önemli etken olarak gördüğü sonucuna varmıştır.

### **5.1.2.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Fiziksel Ortam Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

OGGÖ alt boyutlarından okul gerilemesinin nedenlerine ilişkin okulun fiziksel ortamı ile ilgili alt boyut incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{x}=4.23$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. İdarecilerin fiziksel ortam alt boyutu ile alakalı maddelere verdiği yanıtların ortalaması ise  $\bar{x}=4.01$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir. Buradan hareketle öğretmenleri fiziksel ortamın okulların gerilemesine neden olabileceğine dair daha kuvvetli bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

OGGÖ’de bu alt boyut ile ilgili 3 madde vardır. OGGÖ 11. maddede “kalabalık sınıflar okul gerilemesine neden olur” ifadesi yer almaktadır. Artan öğrenci nüfusu ve kalabalık sınıflar okul gerilemesini şiddetlendirir (Fink, 1999). Kalabalık sınıflar nitelikli öğretmenleri dahi zorlar çünkü böyle sınıflarda konuları sunmak ve sınıf yönetimini sağlamak zordur. Dolayısıyla kalabalık sınıflar okul gerilemesini hızlandırır (Duke, 2008a). Kalabalık bir sınıfta ders veren bir öğretmen öğrencilerle birebir ilgilenmekte, sınıfı yönetmekte, kazanımların kontrolünü yapmakta zorlanabilir. Bu da eğitimin kalitesinin azalması demektir. Dolayısıyla kalabalık sınıflara sahip okullar muhtemelen gerileme sarmalında olan okullardır. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları; onların kalabalık sınıfların okulların gerilemesine neden olduğu görüşünde olduklarını açıklamaktadır. Bu maddeye cevap veren idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları ise onların kalabalık sınıfların okul gerilemesine büyük ölçüde sebep olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

OGGÖ 12. maddede “okuldaki fiziksel yetersizlik okulun gerilemesine neden olur” ifadesi yer almaktadır. Fiziksel şartların yetersiz veya kullanışsız olması

gerileyen okulların özelliklerindedir. Gerileyen okullar genellikle fiziksel olarak yıpranmıştır (Duke, et al., 2006). Okul binalarının kötü durumda olması fakir ve dezavantajlı öğrencilerin sistematik olarak düşük eğitim almasına etki eder (Fine, et al., 2004). Berner (1993) okul binasının durumunun öğrencilerin başarı sonuçları hakkında bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Maxwell (1999) New York'ta binası yenilenen 21 kamu okulundaki 3. ve 6. sınıf öğrencilerinin okulları yenilendikten sonra matematik test sonuçlarının yükseldiğini belirtmiştir. Yine Maxwell (2007) sınıfın fiziksel durumunun okulöncesi öğrencilerinin bilişsel gelişimini etkilediğini bulmuştur. Okulların fiziksel açıdan kötü durumda olması hem okulun gerilemesine neden olur, hem de kötü durumdaki okul binaları zaten gerilemekte olan bir okulun göstergesidir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, onların okulların fiziksel olarak kötü durumda olmasının okulların gerilemesine neden olduğu görüşünde olduklarını açıklamaktadır. Bu maddeye cevap veren idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki cevapları ise fiziksel ortamı kötü olan okulların gerileyeceğine dair bir görüşe büyük ölçüde sahip olduklarını göstermektedir.

OGGÖ 13. maddede “okulun maddi kaynaklarının yetersiz olması okul başarısını olumsuz etkiler” ifadesi yer almaktadır. Bir önceki başlıkta okul müdürlüğünün okul gerilemesini engellemede en önemli etkenlerden biri olduğuna değinilmişti. Mali kaynak yetersizliği okul müdürlerinin öğretim liderliği yapmalarını engelleyen can alıcı problemlerdedir (Gümüseli, 1996). Duke (2008b) kaynak kesintilerinin okul gerilemesini zorlayan bir etken olduğunu ve gerileyen okulların daha fazla kaynak kesintisiyle karşılaşabileceklerini; dolayısıyla bir gerileme sarmalına girebileceklerini ifade etmiştir. Araştırmacıya göre okul müdürleri okullarına mali kaynak sağlayabilecek kişiler olmalıdır. Özellikle düşük ekonomik gelirli çevrelerde bulunan okulların müdürleri, okul dışındaki paydaşlar sayesinde okula kaynak girdisi sağlamak zorundadır. Okuldaki fiziksel şartların iyileşmesi okulun mali kaynaklarına bağlıdır ve iyi bir öğrenim-öğretim ortamı, iyi öğrenim-öğretim tecrübeleri sağlar. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, onların yeterli kaynağa sahip olmayan okulların başarıya ulaşamayacakları görüşünde olduklarını açıklamaktayken; idarecilerin bu maddeye verdikleri “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları aynı görüşe çoğunlukla sahip olduklarını gösterir.

Araştırmacı öğretmenlerin ve idarecilerin fiziksel ortam alt boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların analizini incelediğinde; öğretmenlerin yeterli mali kaynaklara sahip olmayan, kalabalık sınıflara sahip ve fiziksel olarak kötü ve yetersiz durumda olan okulların gerilediklerine ilişkin bir görüşe sahip oldukları sonucuna varmıştır.

### **5.1.2.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Süreç Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

OGGÖ alt boyutlarından okul gerilemesinin nedenlerine ilişkin süreç ile ilgili alt boyut incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{x}=4.19$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları; idarecilerin de benzer şekilde süreç boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının  $\bar{x}=4.18$  olduğu görülmektedir.

OGGÖ’de süreç alt boyutu ile ilgili 4 madde vardır. OGGÖ 8. maddede “okul çalışanları arasındaki sosyal ilişki eksikliği okul başarısını olumsuz etkiler” ifadesi yer almaktadır. Çalışanlar arasındaki gerileyen sosyal ilişkiler örgütsel gerilemenin göstergeleri arasındadır (Murphy and Meyers, 2008). Gerileme ile mücadele için başarı düzeyi düşük okullardaki personel moraline katkıda bulunan destek programları sunulmalı ve ekip çalışması ve departmanların iş birliği teşvik edilmelidir (OECD, 2012). Öyleyse öğretmenlerin kendileri ve idarecileri arasındaki ilişkilerin güçlü olduğu okulların başarıya ulaşabilecekleri ve başarıyı koruyabilecekleri söylenebilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, okuldaki çalışanların arasındaki sosyal ilişkinin eksikliğinin okul başarısını olumsuz etkileyeceği görüşünde olduklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 9. maddede “başarısız olunan derslere yönelik açılacak ek kurslar okul başarısını artırır” ifadesi yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde NCLB (No Child Left Behind – Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasasıyla birlikte; eğer bir okul üstüste 3 yıl veya daha fazla yeterli yıllık ilerlemeye (Adequate Yearly Progress - AYP) ulaşamıyorsa, okulun bulunduğu eğitim bölgesi akademik olarak zorluk yaşayan öğrencilerine ilave eğitim hizmetleri sunmalıdır (U.S. Department of Education, 2002). Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için okul saatlerinin uzatılması, okuldan sonra ek etkinlikler gerçekleştirilmesi ve yaz okulları açmak ekili yollardır. Böylelikle normal okul süresinde öğrenilenlerin yazın yapılan uzun tatilde

kaybolması da azaltılabilir (Erika, et al., 2010). Fakat böyle ilave eğitim hizmeti verecek personelin tecrübeli ve yetkin öğretmenler tarafından seçilmesi gerekmektedir (Duke, 2008a). Okulda öğrenime ayrılan süreye ek olarak açılacak kurslar konu eksikliklerinin tamamlanmasını ve öğrenilenlerin unutulmasını sağlayabilir; fakat bu gibi ilave eğitim hizmetlerini verecek personelin bu işi ciddiye alması ve alanında uzman öğretmenler olması gerekmektedir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları bazı derslerde zorluk yaşayan öğrencilerin o derslerden alacağı ek kurslar sayesinde daha başarılı olabilecekleri görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 10. maddede “öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlere katılmaları okul başarısını olumlu etkiler” ifadesi yer almaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin sade, düzenli ve planlı eğitimlerle; bir ders programının nasıl kullanılacağı, sınıf yönetimi becerileri ve öğrenme sorunlarının nasıl belirleneceği gibi konularda eğitim almalarını sağlamalıdır (Duke, 2008a). Gerileyen okullarda okuldaki çalışanların gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar etkisizdir. Öğretmenlerin aldığı mesleki gelişim eğitimlerinin etkililiği ve sonuçları ile ilgili bir izleme yapılmamaktadır (Duke, et al., 2006). Öyleyse okullardaki öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin planlı, sade ve yararlı olması gerekir. Öğretmenlerle yapılabilecek ihtiyaç analizleri ile öğretmenlere verilecek eğitimlerin faydalı ve ilgi çekici olması sağlanabilir. Ayrıca verilen eğitimlerin etkililiği sınanmalıdır. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlere katılmalarının okulun başarısını arttıracacağı görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

Araştırmacı öğretmenlerin ve idarecilerin süreç alt boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların analizini incelediğinde; katılımcıların çalışanlar arasında sağlam sosyal bağlar olmayan, devamsız öğrenci oranında artış olan okulların gerileyeceğine dair bir görüşe büyük ölçüde sahip oldukları; başarı düzeyi düşük öğrencilerine ilave eğitim imkanları sunan ve faydalı mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin olduğu okulların ise başarılı okullar oldukları görüşüne büyük ölçüde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öyleyse okuldaki çalışanlar arasında sağlam sosyal bağlar oluşturulursa, devamsızlık sorunu olan öğrencilerin sayısını azaltmak için çalışmalar yapılırsa, başarı seviyesi düşük olan öğrencilere ilave eğitim

hizmetleri sunulursa ve öğretmenlere verimli ve etkili mesleki gelişim hizmetleri sunulursa okul gerilemesi engellenebilir.

#### **5.1.2.4. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Mevzuat Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

OGGÖ alt boyutlarından okul gerilemesinin nedenlerine ilişkin mevzuat ile ilgili alt boyut incelendiğinde, öğretmenlerin  $\bar{x}=3.83$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları; idarecilerin de benzer şekilde mevzuat boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının  $\bar{x}=3.92$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir olduğu görülmektedir. Süreç boyutuyla ilgili maddelere verilen yanıtların ortalaması her iki katılımcı gurubunda da en düşük ortalamaya sahiptir.

OGGÖ’de bu alt boyut ile ilgili 4 madde vardır. OGGÖ 14. maddede “öğretmenler işledikleri konuları öğretim programına uyumlu şekilde sunarlarsa okul başarısı artar” ifadesi yer almaktadır. Gerileyen okulların programlarında uyumluluk problemleri vardır. Diğer bir deyişle derste sunulan konularla ile sınavda sorulan konular farklıdır ya da uygulanmak istenen programın içeriği ile öğretmenin derste sunduğu içerik arasında bir fark vardır. Kısacası öğretilen konularla ölçme için uygulanan sınavlar birbiriyle uyuşmamaktadır (Duke, 2008a; Duke, et al., 2006). Öğretmenlerin işleyecekleri derslerin öğretim programından haberdar olmalı, programdaki konu ve kazanımları öğrencilerine sunmalı ve bu kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini sınavlar hazırlamaları gerekmektedir. Her ne kadar öğretim programının uygulayıcısı öğretmenler olsa da okul müdürleri de uyum problemleri ile ilgili sorumluluk sahibidir çünkü okul müdürleri eğitsel liderler olmalıdır ve eğitsel liderler; öğretim programını yönetir (Hallinger and Murphy, 1985), eğitim programını koordine eder ve akademik standartları uygular (Murphy and Hallinger, 1985; Hallinger, 1992). Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, öğretmenler işledikleri konuları öğretim programına uyumlu şekilde sunarlarsa okulların daha başarılı olabileceğine dair bir görüşe büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 15. maddede “öğrencilerin akademik başarı durumunun sadece eğitim öğretim yılı sonunda ölçülmesi okul gerilemesini teşhis etmeyi engeller” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenler öğrenim sürecini değerlendirmeye ilgili eğitimler almalı,

süreci eğitim öğretim yılı veya dönem sonlarında değil aralıklı olarak süreç boyunca değerlendirmeli, sınav sonuçlarıyla belirlenebilecek eksik kazanım ve becerileri ilave ve farklılaştırılmış desteklerle tekrar sunmalıdır (Duke, 2008a). Gerileyen okullarda sınavlar kazanım eksikliklerini göstermek için aralıklı olarak yapılmamaktadır ve sınav sonuçlarının analizi ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır (Duke, et al., 2006). Sınavlar öğrencilerin akademik mükemmelliğe ulaşip ulaşmadıklarını kontrol etmek için yapılsa da başarısızlığı göstermek için de kullanılabilir (Coleman, 1961; Jencks, 1972; McClelland, 1973). Eğitim – öğretim bir süreçse öğretmenler; kısa aralıklarla kazanım değerlendirme sınavları ve süreç değerlendirme teknikleri kullanarak öğrencilerin eksik kazanımlarını, konunun üzerinden haftalar geçmeden, öğretebilir. Öğretmenler bu eksik kazanımların gerçekleştirilmesi için acilen harekete geçebilir. Eğer ölçme ve değerlendirme işi sadece sene sonunda veya uzun aralıklarla yapılırsa eksik kazanımlar birikir ve bu öğrencilerin başarısız olması, dolayısıyla okulun akademik olarak gerilemesine neden olabilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, öğrencilerin akademik başarı durumunun sadece eğitim öğretim yılı sonunda ölçülmesi okul gerilemesini teşhis etmeyi engeller görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 16. maddede “okul gerilemesini durdurmak için öğrenciye verilen hak ve sorumlulukların dengelenmesi gerekir” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilere verilen haklarla öğrencilere verilen sorumlulukların dengeli olması okul gerilemesini engelleyebilecek uygulamalardandır (Mthiyane, et al., 2014). Öğrencilere serbest kıyafet, okula akıllı telefon getirebilme, cezanın eğitim sisteminden kaldırılması gibi birçok haklar verildiğinde buna karşılık bazı sorumluluklar da verilmelidir. Eğer öğrencilere verilen haklar yani özgürlüklerin karşısında öğrencilere uygun görev ve sorumluluklar verilmezse okulda disiplin sorunları baş gösterebilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin “katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, katılımcıların disiplin sorunları olan okulların gerileyeceği görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

OGGÖ 17. maddede “okul müdürlerinin 4 yılda bir yer değiştirmesi okulun başarısını olumsuz etkiler” ifadesi yer almaktadır. Kısa süre zarfında okul yöneticilerinin çalışma yerlerinin değiştirilmesi ve başarılı personelin okuldan ayrılması bir okulun gerilemesinin içsel sebeplerindedir (Duke and Hochbein, 2008). Okulların müdürlerinin yer değiştirme ihtimali sürekli göz önünde

bulundurulmalı ve görev bırakan müdürlerin yerine gelecek müdürlerle ilgili bir plan hazırda bulundurulmalıdır (OECD, 2012). Okullarda değişim sağlamak hızlı bir süreç değildir (Day, 2014) ve okullardaki öğrencilerin başarı düzeylerini değiştirmek için bir okula verilecek destek süresi en az beş yıldır (Fullan, 2007). Fullan'ın bir başka çalışmasında ise (2000) öğrenci performansında başarıyı yakalamanın yaklaşık olarak 6 yıl alacağı belirtilmektedir. McCauley ve Roddick'e göre (2001) ise ortaokullarda gelişimin sağlanması için 5 ila 8 yıl arasında bir desteğin gerektiği ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin yer değiştirmesinde, okul müdürünün performans seviyesi göz önünde bulundurulmalı ve bunu sağlayan politikalar geliştirilmelidir. Performans seviyesi yüksek olan müdürler okullarında daha uzun süre görev yaparlarsa okulları değişime ve başarıya ulaşılabilir. Bu maddeye cevap veren öğretmenlerin ve idarecilerin "katılıyorum" düzeyindeki yanıtları müdürlerin dört yılda bir yer değiştirmesinin okulun gerilemesine sebep olacağı görüşüne büyük ölçüde katıldıklarını açıklamaktadır.

Araştırmacı öğretmenlerin ve idarecilerin mevzuat alt boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların analizini incelediğinde; katılımcıların okul müdürlerinin rotasyonu, okullardaki disiplin sorunları, öğrenciye verilen haklar ve okulda uygulanan sınavlarla ilgili mevzuattaki düzenlemeler uygun hale getirilirse okul gerilemesinin engellenebileceği görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırmacı; uygulanan mevzuat başarılı okul müdürlerinin okullarında en az 5 sene çalışabilmesini sağlarsa, okuldaki disiplin problemlerini ortadan kaldırmayı amaçlarsa ve bu konuda gerekli eylemlere geçilebilmesini kolaylaştırırsa, okulda yapılan sınavların geçerli, güvenilir olmasını ve sık aralıklarla yapılmasını sağlarsa okul gerilemesiyle mücadele daha sağlıklı olur ve gerileme engellenebilir görüşündedir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmacı bu başlık altında öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge ve okul kademesi değişkenleri arasındaki farklardan elde edilen bulguları yorumlayacaktır.

#### **5.1.3.1. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki**

## Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu

“Öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemi ile ilgili olarak öğretmen ve idarecilerin cinsiyet değişkeni hakkında yapılan t-testi sonucu tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerinde, cinsiyet değişkeni bakımından, yönetim boyutunda ( $t=2,263$ )  $p<.05$  ve süreç boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t=2,855$ )  $p<.05$ . Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin beşli likert ölçeği üzerinden aritmetik ortalama puanları yönetim boyutunda kadın öğretmenlerde  $\bar{x}=4.51$  ve erkek öğretmenlerde  $\bar{x}=4.40$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde kadınlar lehine iken; süreç boyutunda kadınlarda  $\bar{x}=4.25$  “kesinlikle katılıyorum”, erkeklerde  $\bar{x}=4.10$  “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla öğretmen ve idarecilerin cinsiyet faktörünün, öğretmen ve idarecilerin okul gerilemesinin mevzuat ve fiziksel ortam alt boyutu üzerine olan görüşlerine bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

Bu bilgilerden hareketle kadın öğretmenlerin okul gerilemesinin yönetim ve süreç ile ilgili nedenleri hakkında daha kuvvetli bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin niteliksiz bir okul müdürünün okulun gerilemesine neden olabileceği, nitelikli bir okul müdürünün ise gerileyen bir okulun gelişmesini sağlayabileceğine dair daha kuvvetli bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Süreç boyutuyla ilgili olarak ise kadın öğretmenlerin; okuldaki çalışanların kuvvetli sosyal bağına sahip olmalarının, okuldaki düşük performanslı öğrencilere ilave eğitim sunulmasının, okuldaki devamsız öğrenci oranının azaltılmasının ve öğretmenlere faydalı mesleki eğitimler verilmesinin okul gerilemesini engelleyeceği görüşünde oldukları ifade edilebilir.

İdarecilerin Okul gerilemesi hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde cinsiyet değişkenleri açısından alt boyutlarda ve genel toplamda anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=,146$ )  $p>.05$ . Buna göre cinsiyet değişkeninin idarecilerin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

### **5.1.3.2. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu**

Tablo 4.3.’teki t-testi sonucu incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim düzeyi açısından okul gerilemesine ilişkin puanları arasında alt boyutlarda ve genel ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

İdarecilerin öğrenim düzeyi açısından okul gerilemesine ilişkin puanları arasında alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur, fakat genel ortalama puanları arasında lisans mezunlarının  $\bar{x}=4.06$  ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde iken, lisansüstü mezunların  $\bar{x}=4.32$  ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde lisansüstü mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle idarecilerin öğrenim düzeyi arttıkça okul gerilemesi hakkında daha net bir bakış açısına sahip olunabileceği sonucuna varılabilir.

### **5.1.3.3. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu**

Tablo 4.4’te gösterilen t-testi sonucunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucunda alt boyutlarda ve ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=3.61$ )  $p>.05$ . Buradan hareketle öğretmenlerin meslekte çalışma süresinin okul gerilemesi hakkındaki görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

İdarecilerin kıdem değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucunda sadece fiziksel alt boyutta anlamlı bir fark bulunurken ( $F=4,016$ )  $p<.05$ , ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamalarında kıdem bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farkın hangi gruplar arasında oluşunu belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden Gabriel Analizi neticesinde kıdemi 6-10 yıl ( $\bar{x}=4.20$ ), 11-15 yıl ( $\bar{x}=4.40$ ) ve 16-20 yıl ( $\bar{x}=4.33$ ) ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3.33$ ) kıdeme sahip olanlar arasında daha düşük kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle kıdem seviyesi yüksek olan idarecilerin okuldaki maddi sorunlar, kalabalık sınıflar ve okulun yıpranmış olması gibi okulun fiziksel ortamıyla ilgili okul gerilemesi nedenlerine karşı daha duyarsız oldukları söylenebilir. Bu bilgiler ışığında idarecilerin kıdemi arttıkça, okulun fiziksel ortamıyla ilgili eksikliklere olan

hassasiyetleri azalmaktadır denebilir. Araştırmacı ayrıca okul müdürlüğünün yıpratıcı bir meslek olduğu görüşündedir. Okul müdürünün yıpranması, okul müdürünün okulun fiziksel çevresi ile ilgili yıpranmışlıklara karşı duyarsızlaşmasına sebep olabilir.

#### **5.1.3.4. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul Gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu**

Tablo 4.5.'te verilen Varyans Analizi tablosu incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları süre bakımından, fiziksel ortam alt boyutunda ( $F=5,890$ )  $p<.05$  ve genel ortalamalar bakımından ise ( $F=2,839$ )  $p<.05$  anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Post Hoc testlerden Gabriel Analizi yardımıyla farklılıkların hangi örneklem gruplarında olduğu bulunmuştur. bulunduğu görev yerinde çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin fiziksel ortam boyutuna ilişkin verdiği cevapların ortalaması  $\bar{x}=4.34$  ile “kesinlikle katılıyorum” iken, 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin verdiği cevapların ortalaması  $\bar{x}=3.85$  ile “katılıyorum” düzeyindedir. Genel ortalama sonuçlarına göre de çalıştıkları okulda geçirdikleri süre 1-5 yıl olan öğretmenlerin verdiği yanıtların ortalaması  $\bar{x}=4.22$  ile “kesinlikle katılıyorum” iken, 16-20 yıl arası çalışmış olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=3,99$  ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin okul gerilemesi konusunda fiziksel durumun önemli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Aynı okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin fiziksel şartların kötüleşmesine duyarsızlaştıkları söylenebilir. Gerileyen okullarda kayıtsızlıktan dolayı daha fazla çalışan memnuniyeti vardır (Brookover and Lezotte, 1979). Araştırmacı bir öğretmenin bir okulda uzun süre görev yapmayı seçmesinin en önemli nedeninin öğretmenin kurumunda rahat olduğu görüşündedir. Kurumunda uzun süre ve rahatça görev yapan öğretmenin kurumunun fiziksel olarak kötüleşmesine duyarsızlaşması söz konusu olabilir.

İdarecilerin okulda çalıştıkları süre bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda, alt boyutlarda ve genel toplam puan üzerinden ile anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=,862$ )  $p>.05$ . Buna göre bir idarecinin bir okulda çalıştığı sürenin uzunluğu ya da kısalığı onun okul gerilemesi hakkındaki görüşleri üzerine bir etkide bulunmamaktadır sonucuna ulaşılabilir.

### **5.1.3.5. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okullarının Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu**

Tablo 4.6.'da verilen Varyans Analizi Sonucu incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgeler bakımından sadece süreç alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F=3,047$ )  $p<.05$ . Farklılıkların hangi örneklem gurubu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerden Gabriel Analizi yapılmış ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin süreç boyutuyla ilgili olan görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=4.16$  ile “katılıyorum” düzeyinde iken, il merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=4.28$  ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir değişle il merkezinde görev yapan öğretmenlerin süreç konusunda ilçede görev yapanlara göre okul gerilemesi ile ilgili daha yüksek bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

İdarecilerin görev yaptıkları okulun konumu bakımından yapılan Varyans Analizi sonucunda alt boyutlarda anlamlı farklılık çıkmazken, ölçeğin geneline yapılan analiz sonucunda ( $F=3,536$ )  $p<.05$  ile anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi örneklem grubu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc testlerden LSD yapılmış ve ilçe merkezinde çalışan idarecilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=3.97$  ile katılıyorum düzeyindeyken, il merkezinde çalışanların görüşlerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4.32$  ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Özet olarak il merkezinde görev yapan idareciler okul gerilemesi konusundaki görüşlerin ortalaması “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde iken, ilçelerde görev yapanların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında il merkezinde görev yapan idareciler ilçede görev yapan müdürlere göre okul gerilemesiyle ilgili daha kuvvetli bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

### **5.1.3.6. Öğretmenlerin ve İdarecilerin Okul gerilemesi Hakkındaki Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Tartışması ve Yorumu**

Tablo 4.7.'de gösterilen Varyans Analizi sonucu incelendiğinde hem öğretmenlerde ( $F=,089$ )  $p>.05$ , hem de idarecilerde ( $F=,655$ )  $p>.05$  hiçbir alt boyutta ve genelde guruplar arası anlamlı bir fark yoktur. Buradan hareketle öğretmen ve idarecilerin çalıştığı okul kademesinin, okul gerilemesi hakkındaki görüşleri üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

## 5.2. Yorum

Araştırmacı bu çalışmada öğretmen ve okul müdürlerinin okul gerilemesi hakkındaki görüşlerini inceleyerek okul gerilemesinin nedenleri ile ilgili çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. İlk olarak okul müdürü okul gerilemesinin hem nedeni hem de çözümüdür. Nitelsiz bir okul müdürü okulun gerileme sarmalına girmesine neden olabilecek tutum ve davranışlara sahipken; nitelikli bir okul müdürü okulunun gerilemesini engelleyecek veya okulunun gerilemesini durdurup okul gerilemesini gelişime dönüştürecek ve tutum ve davranışlara sahiptir. O halde ülkemizde okul müdürlerinin yetiştirilmesi, işe yerleştirilmesi, denetimi ile ilgili iyileştirmeler yapılmalıdır. Bu şekilde okul müdürleri başarılı okulların başarısını koruması için, başarısız okulların ise başarıya ulaşması için süreci daha etkin bir şekilde çalışacağı görüşündedir.

İkinci olarak mali kaynak eksiklikleri olan, kalabalık sınıflara sahip, fiziksel şartları kötü olan okullar gerileyen okullardır. Bu sorunların kaynağı paradır. Politikacılar ve eğitim politikacıları devletin, eğitim sistemine daha fazla para aktarmasını sağlayacak girişimlerde bulunmalıdır. Ayrıca okulların çevrelerindeki paydaşlardan, ilçe ve il yönetimlerinden, iş adamlarından vs. kaynak getirisi elde etmelerini sağlayacak sistemlere ihtiyaç vardır.

Üçüncü olarak okuldaki eğitim-öğretim süreciyle ilgili sorunları ortadan kaldırmak için eğitim politikacıları ve okul müdürlerine büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin gelişimini sağlayacak nitelikli eğitimlerin planlanması, uygulanması ve bu eğitimlerin amacına ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler sınıflarında daha etkili bir öğretim-öğrenim süreci gerçekleştirebilirler. Okullardaki her öğrencinin aynı konuyu aynı sürede öğrenebileceğini varsaymak yanlıştır. Okullarda düşük seviyede akademik performans gösteren öğrencilere yönelik ilave eğitim fırsatları sunulmalıdır. Okullarda halihazırda var olan destekleme ve yetiştirme kursları, destek eğitim hizmetleri, eğitsel kulüplerin işleyişi ve niteliği ile ilgili izleme ve geliştirme çalışmalarına büyük bir ihtiyaç vardır. Ayrıca derslere devamsızlık yapan öğrencilerin engellenmesi için çalışmalar yapılması ve devamsızlık yapan öğrencilerin kazanım eksikliklerini tamamlayabilmesi için imkanlar oluşturulması gerekmektedir. Müdür, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki

sosyal bağın eksikliği okulların gerilemesine sebep olabilir. Bu bağın sağlanması için güçlü teşvikler, programlı uygulamalar sunulmalıdır.

Son olarak eğitim politikacıları okul gerilemesini engelleyecek mevzuatlar hazırlamalı, mevzuatlar okul çalışanlarına destek olmalıdır. Araştırmacı; disiplin sorunlarına sahip olan öğrencilere caydırıcı yaptırımlar uygulayan ve bu öğrencilere gerekli desteğin verilmesini sağlayan, okuldaki çalışanların performansına göre yer değişimini sağlayan ve nitelikli çalışanların gerileyen okullarda çalışmalarını teşvik eden, öğrenciye verdiği hakların yanında öğrencilere bunları hakedecek sorumluluklar veren mevzuatlar yardımıyla okul gerilemesinin engellenebileceği görüşündedir. Ayrıca hazırlanan eğitim programının kazanımlarının değerlendirilmesi ile ilgili düzenlemelere ihtiyaç vardır. Sınavlar öğretim programında sunulanları değerlendirmelidir. Ayrıca sadece sene sonu yapılan değerlendirmeler süreç boyunca biriken kazanım eksikliklerine neden olabilir. Sınavların öğretim programına uyumluluğu ve sıklığı mevzuatlarla garanti altına alınmalıdır.

Adams (2019) okul gerilemesi ve gerileyen okulların dönüştürülmesi konularının özellikle ABD, Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada ve İsveç gibi batılı ülkelerde ele alındığını belirtmektedir. Ülkemizde ise okul gerilemesi ile ilgili hiçbir bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde eğitimde hesapverebilirlikle veya eğitimde standart belirleme ile ilgili uygulamalar açısından eksiklik söz konusudur. Araştırmacı ülkemizdeki tüm okullardaki öğrencilerin katılımının zorunlu olduğu standartlaştırılmış testlerin merkezde olduğu bir eğitim standartları saptama sisteminin, eğitim ve öğretimdeki eksiklikleri işaret edebileceği görüşündedir. Standartlaştırılmış testlerin sonuçlarına göre oluşacak ortalama puanlara ulaşamayan veya kendi mevcut ortalamasını yakalayamayan okulların bir gerileme eğiliminde oldukları saptanarak bu okullara ilave destekler verilebilir, gelişme eğilimine geçmeleri için bu okullara yaptırımlarda bulunulabilir.

Bu araştırma okul gerilemesinin ne olduğunu, okul gerilemesine nelerin neden olduğunu ve okul gerilemesiyle mücadele etmek için nelerin yapılabileceğini açıklamaya çalışmıştır. Okul gerilemesini araştırmak ve tanımlamak Türk Eğitim Sistemi'nin ihtiyaç duyduğu hesap verabilirlik mekanizmasının oluşması için bir başlangıç noktası olabilir. Böylelikle; Türk Eğitim Sistemi'ndeki okulların ulaşması

gereken standartlar belirlenebilir, bu standartlardan gerileyerek uzaklaşan okullara bazı yaptırımlar uygulanarak okulların performans seviyeleri geliştirilebilir.

### **5.3. Öneriler**

Yurtiçi alan yazınımızda yer bulamamış olan okul gerilemesi konusu üzerine yurt dışında yapılan çalışmalar da nicelik ve çeşitlilik açısından sınırlıdır. Araştırmacı yaptığı çalışmayla okul gerilemesi terimini yurtiçi alan yazınına kazandırmaya ve okul gerilemesiyle ilgili başka çeşitli çalışmalar yapılmasına ön ayak olmaya çalışmıştır. Araştırmacı okul performansı ya da okul gerilemesi üzerine çalışmak isteyen araştırmacılar için aşağıdaki önerileri sunmaktadır.

1. Okul gerilemesini teşhis edecek sistemler geliştirebilir.
2. Gerilediği tespit edilen bir okulu gözlemleyebilir, bu okulun tüm paydaşlarıyla görüşmeler veya anketler yaparak okulun durum analizini yapabilir.
3. Durum analizi ışığında bir okul geliştirme modeli geliştirip, bu modeli gerileyen bu okulda uygulayabilir.
4. Bu modelin etkililiği sınayabilir.

Bu araştırmadan edinilecek içgörüler yardımıyla yukarıda önerilen ya da farklı alanlarda çalışılabilir. Fakat unutulmamalıdır ki tıpkı okulların gerilemesi uzun ve karmaşık bir süreç olduğu gibi, okul gerilemesi ile ilgili çalışmak da uzun ve karmaşık bir süreçtir.

## KAYNAKLAR

- Aaker, D.A., Kumar, V. and Day, G.S. (2007). *Marketing Research*. (9th ed.). Danvers: John Wiley & Sons
- Adams, D. (2019). Turnaround leadership for school sustainability. *International Online Journal of Educational Leadership*, 3 (2), 1-3.
- Agunloye, O.O. (2011). Turning around chronically low-performing schools: a diagnostic framework and conceptual model. *American International Journal of Contemporary Research*. 1(3), 76-87
- Agunloye, O., Sielke, C. C. and Olejnik, S. (2007). A multivariate analysis of educational productivity in urban georgia highschoools. *Education Researcher Online Edition*. 5, 1-25.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (19), 235-249.
- Alvy, H. and Robbins, P. (2005). Growing into leadership. *Educational Leadership*. 62(8), 50-54.
- Armenakis, A.A. and Fredenberger, W.B. (1998), "Diagnostic practices of turnaround change agents". Foster, L.W. and Ketchen, D. (eds). in: *Turnaround Research: Past Accomplishments and Future Challenges* (s. 39-55). JAI Press, London: JAI Press.
- Arogyaswamy, K. and Yasai-Ardekani, M. (1997). Organizational turnaround: understanding the role of cutbacks, efficiency improvements, and investment technology. *IEEE Transactions on Engineering Management*. 44 (1), 3-11.
- Avolio, B. (2011). *Full range leadership development (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN: 9781412974752
- Avolio, B.J. and Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: The benchmark measure of transformational leadership*. Retrieved from <http://www.mindgarden.com/products/mlq.htm>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Gollancz.
- Barber, M. (1998). The dark side of the moon: Imagining an end to failure in urban education. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Barker, V.L. and Patterson, P.W. (1996). Top management team tenure and top manager causal attributions at declining firms attempting turnarounds. *Group and Organizational Management*. 21 (3), 304-32.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 8 (1), 9-32.

- Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*. 14(1), 21-27.
- Bass, B.M. and Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. M.M. Chemmers and R. Ayman (eds.). in: *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (s. 49-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Berner, M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia. *Urban Education*, 28(1).
- Bibeault, D.B. (1982). *Corporate turnaround: how managers turn losers into winners*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Blank, R. (1987). The role of principal as leader: Analysis of variation in leadership of urban high schools. *Journal of Educational Research*. 81 (2), 69-79.
- Blase, J. and Blase, J. (2000). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*. 38 (2), 130-141.
- Blase, J. and Roberts, J. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: effective principals' impacts on teachers'. *The Alberta Journal of Educational Research*. 40 (1), 67-94.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*. 37, 662-683.
- Bolkan, S. and Goodboy, A.K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*. 36, 296-305.
- Boyd, W. L. and Shouse, R. C. (1997). The problems and promise of urban schools. In H. J. Walberg, O. Reyes, & R. P. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 141–165). Sage Publications, Inc.
- Brady, R. (2003). The challenge of intervention: Can failing schools be fixed? *The state Education Standard*, 4, 16-22.
- Bratton, W. and Knobler, P. (1998). *Turnaround: how america's top cop revised the crime epidemic*. New York, NY: Random House.
- Breault, P.C. (1993), Case study: turning around an independent community hospital. Baehr, P. (ed.). in: *Engineering a Hospital Turnaround* (s. 197 - 207). Washington, DC: American Hospital Publishing.
- Brenneman, G. (1998). Right away and all at once: how we saved Continental. *Harvard Business Review*. 76 (5), 162-79.
- Brooke-Smith, R. (2003). *Leading learners, Leading schools*. London: Routledge Falmer.
- Brookover, W.B. (1981). *Effective secondary Schools*. Philadelphia, Pennsylvania: Research for Better Schools, Inc. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231088.pdf>
- Brookover, W.B. and Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan State University, College of Urban Development.
- Brookover, W.B., and Schneider, J. (1975). Academic environment and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9.
- Brookover, W.B, Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. and Misenbacker, J. (1979) *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.

- Brooks, S. (2018). *Examining the predictable stages of school decline through a campus case study*. Unpublished doctoral thesis, Universty of Houston, Texas.
- Burgess, S., Wilson, D., and Worth, J. (2013). A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress. *Journal of Public Economics*, 106, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.06.005>.
- Burke, R. and Cooper, C. (eds.). (2000). *The organisation in crisis: Downsizing, restructuring and privatization*. Oxford, England: Blackwell.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: HarperCollins.
- Burns, J. M. (2007). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York, NY: First Grove Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış. okulda yönetim süreçleri ve işleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bush, T. and West-Burnham, J. (Eds.). (1994). *The principles of educational management*. Harlow: Longman.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. And Van Rooyen, J. (2010). Managing Teaching and learning in South African schools. *International journal of educational development*. 30:62-68
- Büyüköztürk, ř. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılı, ., E., Akgn, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yntemleri*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Caldwell, B. (2003). Mission possible? An international analysis of headteacher/principal training. N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (eds.). in: *Effective educational leadership* (s. 111–130). London: Open University.
- Caldwell, B. and Spinks, J. (1988). *The self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Cameron, K. S., Kim, M. U. and Whetten, D. A. (1987). Organizational Effects of Decline and Turbulence. *Administrative Science Quarterly*. 32(2), 222. doi:10.2307/2393127
- Chapman, C. and Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: a study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200–226.
- Chiororo, M.F. (2014). *School decline and choice in Zimbabwe: the case of two schools in the Chipinge District*. Unpublished bachelor's thesis, University of Kwazulu-Natal, Pinetown.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent Society*. Glencoe: The Free Press.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: an insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*. 19 (2), 145-80.
- Conklin, B.C. and Michelin, A.M. (2004). White knight wanted: what to expect from restructuring consultants. *Journal of Business Strategy*. 25 (4), 31-4.
- Cowie, M. and Crawford, M. (2007). Principal preparation–still an act of faith?. *School Leadership and Management*. 27 (2), 129-146.
- Crandall, R. (1995). *Turnaround Strategies for the Small Church*. Nashville, TN: Abingdon Press.

- Cutler, V. (1998). Highbury Grove: From deconstruction to reconstruction. In L. Stoll, & K. Myers (Eds), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 86–95). London: Falmer Press.
- Cyert, R.M. (1978). The management of universities of constant or decreasing size. *Public Administration Review*. 38, 344-349.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(1), 123-135.
- Darling-Hammond, L., LePointe, M., Meyerson, D. and Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (2014). Sustaining the turnaround: what capacity means in practice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*. 12(5), 9-20.
- Day, C. and K. Leithwood. (2007). *Successful school principalship: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. and Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Retrieved from: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf)
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*. 41 (5), 15-20.
- Demirtaş, H. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or succeed*. New York: Penguin Group.
- Dillon, S. (2008, 13 October). Under ‘No Child’ law, even solid schools falter. *The New York Times*. Retrieved from: <http://www.nytimes.com>
- Donmoyer, R. and Wagstaff. (1990). Principals can be effective managers and instructional leaders. *NASSP Bulletin*. 74 (525), 20-29.
- DuBrin, A. (2013). *Leadership: Research findings, practice, and skills (7th ed.)*. Mason, OH: South-Western, Cengage Learning. ISBN: 978-1-133-43528-0
- Duke, D.L. (2008a). Diagnosing School Decline. *Phi Delta Kappan*. 89(9), 667–671. doi:10.1177/003172170808900912
- Duke, D.L. (2008b). Understanding school decline. *International Studies in Educational Administration*, 36 (2), 46-65.
- Duke, D. and Hochbein, C. (2008). Rising to the challenges of studying school decline. *Leadership and Policy in Schools*. 7(4), 358-379.
- Duke, D. L. and Meckel, A. M. (1980). The slow death of a public high school. *Phi Delta Kappan*. 61(10), 674–677.
- Duke, D.L., Tucker, P.D., Salmonowicz, M.J. and Levy, M.K. (2007) ‘How Comparable Are the Perceived Challenges Facing Principals of Low-Performing Schools?’ *International Studies in Educational Administration*. 35(1): 3–21.
- Dungan, S. L. (1993). *Effects of evaluation, demographics, and perception on control strategies in supervisory conferences in the southeast*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA.

- Easton-Brooks, D. (2014). Ethnic-matching in urban schools. In R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 97–113). New York: Routledge.
- Edwards, W. (1986). *The principalship in a New Zealand secondary school: An ethnographic study*. Unpublished doctoral dissertation, University of New England, USA.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 15-24.
- Edmonds, R., and Frederickson, N. (1978). *Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Center for Urban Studies, Harvard University.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (16. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erkuş, A. (2012). Varolan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri . *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3 (2) , 279-290.
- Erika, A., Patall, E.A., Cooper, H. and Allen, A.B. (2010). Extending the school day or school year: a systemic review of research (1985- 2009). *Review of Educational Research*. 80(3), 401 – 426.
- Evans, R. (1996). *The Human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everard, K.B. (1984) *Management in Comprehensive Schools: What Can Be Learned from Industry?* (2nd edn), Centre for the Study of Comprehensive Schools, University of Leicester, Northampton.
- Everard, K. B., et al. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing
- Feng, D. (2003). Principal training and development in the People’s Republic of China: Retrospect and prospect, Hallinger, P. (ed.), in: *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. (s. 206-216). Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Field, A., P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th ed.) London: Sage.
- Fine, M., Burns, A., Payne, Y. and Torre, M. E. (2004). Civic lessons: The color and class of betrayal. *Teachers College Record*, 106(11), 2193–2223
- Fink, D. (1999). Deadwood didn’t kill itself: A pathology of failing schools. *Educational Management and Administration*. 27(2), 131-141.
- Fink, D. and Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M and Hopkins, D. (Eds.), *International handbook of educational change* (Vol. One). (pp. 297-321). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fleisch, B. (2008). *Primary education in crisis: Why South African School children underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta & Co
- Frederick, J., Blumenfeld, P. and Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, no. 1: 59-110.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers’ College Press.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Kappan Professional Journal*. 81(8). From: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396051100.pdf>

- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*. 7(3), 113–122
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement. *Studies in Educational Leadership*. 27–39. doi:10.1007/978-1-4020-6022-9\_3
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?.* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. and Langworthy, M. (Eds.). (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning.* Pearson. [http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Garbarino, J. (1976). The Meaning and implications of school success. *The Educational Forum*. 40(2), 157–167. doi:10.1080/00131727609336435
- Gareis, C. R. and Tschannen-Moran, M. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter.* Paper to be presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN. <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/TschannenUCEA2005.pdf>
- Gebeloff, R. (2008, 28 September). An F school? Depends on how it's judged. *The New York Times*. Retrieved from: <http://www.nytimes.com>
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows a step by step: A simple guide and reference.* Boston: Allyn & Bacon.
- Gerstner, L.V. (2002). Who says elephants can't dance: inside IBM's historic turnaround. New York, NY: Harper Business.
- Gibson, E. and Billings, A. (2003). Best practices at Best Buy: a turnaround strategy. *Journal of Business Strategy*. 24 (6), 10-16.
- Glickman, C.D. (1985). The supervisor's challenge: Changing the teacher's work environment. *Educational Leadership*. 42(4), 38-40.
- Goldstein, A.S. (1988). *Corporate comeback: managing turnaround and troubled companies.* New York, NY: John Wiley & Sons.
- Goodman, S.J. (1982). *How to manage a turnaround: a senior manager's blueprint for turning an ailing business into a winner.* NY: The Free Press.
- Gorard, S., Taylor, C. And Fitz, J. (2002). Does school choice lead to 'spirals of decline'? *Journal of Education Policy*. 17(3). 367-384.
- Gordon, S.P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called something else?", in Glanz, J. and Neville, R.F. (Eds), *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*, Christopher-Gordon, Norwood, MA, pp. 114-23.
- Gray, J. and Wilcox, B. (1995). *Good school, bad school: Evaluating performance and encouraging improvement.* Buckingham, England: Open University Press.
- Grinyer, P.H., Mayes, D.G. and McKiernan, P. (1988). *Sharpbenders: the secrets of unleashing corporate potential.* Oxford: Basil Blackwell.
- Guy, M. E. (1989). *From organizational decline to organizational renewal: The phoenix syndrome.* Westport, CT: Greenwood Press, Inc.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2(2), 2-3.
- Hair, J.F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E. (2013). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*. Vol. 30 No. 3. <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization 1980-2002, Hallinger, P. (ed.), in: *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. (s. 3-22). Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Hallinger, P. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer-Verlag.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996a). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995. Leithwood, K., et al. (eds). in: *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 723-783). Kluwer: Dordrecht.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996b). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*. 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*. 86 (2), 217-247.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maideshead, England: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2006). Educational change over time: The sustainability and Nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Education Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A. and O'Connor, T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Publishing
- Harker, R. (2000). *The impact of dezoning on New Zealand secondary schools*. Paper Presented at the New Zealand Association for Research in Education Conference, Hamilton, New Zealand.
- Harris, A. and Chapman, C. (2004). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen, Denmark. DOI: 10.7208/chicago/9780226317755.003.0001
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., Adams, D., and Sumintono, B (2018). Leading turnaround and improvement in low performing schools in Malaysia and Indonesia. C. Meyers and M. Darwin (eds.). in: *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools* (pp.267-287). IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Hanushek, E. A. and Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297-327. <https://doi.org/10.1002/pam.20091>.
- Hawk, K. (2008). *School decline: Predictors, process and intervention*. a thesis submitted for the degree of Doctor of Education. Massey University, Auckland.
- Heck, R. H. and Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*. 52(5), 653-681.
- Hitt, D. H. and Meyers, C. V. (2017). *Promising leadership practices for rapid school improvement that lasts*. Sacramento, CA: Center on School Turnaround at WestEd.

- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V. and Zhu, G. (2018). Principal Competencies that Make a Difference. *Journal of School Leadership*. 28(1), 56–81. doi:10.1177/105268461802800103
- Hochbein, C. (2011). Overlooking the descent: Operational definition, identification and description of school decline. *Journal of Educational Change*, 12(3), 281-300.
- Hochbein, C. (2012). Relegation and reversion: Longitudinal analysis of school turnaround and decline. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(1-2), 92-107.
- Hochbein, C. and Duke, D. (2008). Rising to the challenges of studying school decline. *Leadership and Policy in Schools*. 7(4), 358-379.
- Hochbein, C. and Duke, D. (2011). Crossing the line: examination of student demographic changes concomitant with declining academic performance in elementary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 22(1), 87-118.
- Hofer, C. (1980). Turnaround strategies. *The Journal of Business Strategy*. 1(1), 19-31.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D., M. Ainscow, and M. West. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassel.
- Huber, S. G. and Gördel, B. (2006). Quality assurance in the German school system. *European Educational Research Journal*. 5(3–4), 196–209. <https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.196>
- Ilea. (1984). *Improving secondary schools*. London: Committee on the Curriculum and Organisation of Secondary Schools: Inner London Education Authority.
- Israel, G.D. (1992). *Determining sample size*. University of Florida Cooperative Extension Service. PEOD-6. November. From: [https://www.researchgate.net/profile/Subhash-Basu-3/post/how\\_could\\_i\\_determine\\_sample\\_size\\_for\\_my\\_study/attachment/5ebaa4924f9a520001e613b6/AS%3A890361492811785%401589290130539/download/samplesize1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Subhash-Basu-3/post/how_could_i_determine_sample_size_for_my_study/attachment/5ebaa4924f9a520001e613b6/AS%3A890361492811785%401589290130539/download/samplesize1.pdf)
- Jacobson, S.L., L. Johnson, R. Ylimaki and C. Giles. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*. 43(6), 607/18.
- Jantzi, D. and Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*. 32(4), 512-538.
- Jencks, C. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Jones, M., Adams, D., Hwee Joo, M. T., Muniandy, V., Perera, C. J. and Harris, A. (2015). Contemporary challenges and changes: principals' leadership practices in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*. 35(3), 353-365.
- Kanter, R.M. (2004). *Confidence: How winning streak and losing streak begins*. New York: Three Rivers Press.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karstanje, P. and Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*. 46(6), 739-751.
- Keough, W. F. (1978). *Declining enrollments: A new dilemma for educators*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Kierulff, H.E. (1981). Turnarounds of entrepreneurial firms. Vesper, K.H. (ed.). in *Frontiers of Entrepreneurship Research* (s. 483-495). Proceedings of the 1981 Conference on Entrepreneurship at Babson College.
- Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 11(1), 47-71.
- Kotler, P. and Murphy, P.E. (1981). Strategic planning for higher education. *Journal of Higher Education*. 52, 470-489.
- Kotter, J.P. (2007). Leading change: why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*. 85 (1), 96-102.
- Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (2002). *Leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kovacs, K. (1998). Overcoming failure at school: An international perspective. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Kurt, T., Duyar, I. and Calik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher selfefficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*. 31(1), 71-86.
- Lashway, L. (2003). The mandate to help low-performing schools. *ERIC digest*, 169, 1-8.
- Lauber, G. (1984). If your shrinking school system has known brighter days, use this six-step process to ensure the best possible use of your remaining resources. *The American School Board Journal*. 171(July), 32-33.
- Le Floch, K. C., Butler, A. and Barbour, C. (2017). "Everything but the kitchen sink: How an abundance of concurrent efforts thwarts school improvement". Coby V. Meyers and Marlene J. Darwin (eds.). in: *Enduring myths that Inhibit school turnaround* (s.95-110). North Carolina: Information Age Publishing Inc.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. 30, 498-518.
- Leithwood, K., Begley, P.T. and Cousins, J.B. (1992a). *Developing expert leadership for future schools*. Bristol, Pa: Palmer.
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Harris, A., and Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: how successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*. 10, 451-479.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H. and Dart, B. (1992b). *Transformational leadership and school restructuring*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, B.C., Canada.
- Leithwood, K., and Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. W. Firestone, and C. Riehl. (eds.) in: *A new agenda: directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. and Steinbach, R. (1995) *Expert Problem Solving*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Leithwood, K. and Strauss, T. (2008). *Turnaround schools and the leadership they require*. Canadian Education Association.
- Lightfoot, S. (1983). *The Good High School*. New York: Basic.
- Liu, P. (2017). Transforming turnaround schools in China: a review. *School Effectiveness and Improvement*. 28(1), 74–101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1239641>.
- Louis, K.S., Dretzke, B., and Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*. 21(3), 315–336. doi:10.1080/09243453.2010.486586
- Lowe, K.B., K.G. Kroeck, and N. Sivasubramaniam. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytical review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*. 7(3), 385-425.
- Luyten, H., Visscher, A., and Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(3), 249-279.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-Evaluation*. London: RoutledgeFalmer.
- MacBeath, J. and Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation* (4th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marks, H. M., and Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*. 39, 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>.
- Marzano, R., Waters, T. and McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD/McREL.
- Masuch, M. (1985). Vicious circles in organizations. *Administrative Science Quarterly*. 30(1), 14–33. <https://doi.org/10.2307/2392809>
- Mawanda, H. J. (2012). *Beyond technology, an analysis of the perceived impact of transformational leadership and contingent rewards as extrinsic motivation on virtual team member satisfaction and leadership effectiveness: A quantitative study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3503075)
- Maxwell, L. E. (1999). School building renovation and student performance: One district's experience. Council of Educational Facility Planners International
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245.
- McCauley, L. and Roddick, S. (2001). *An evaluation of Schools Support*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than Intelligence. *American Psychologist*. 28, 1-14.
- McLaughlin, M.W. (1987) Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 9 (2), 171–178.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim: 10 Aralık 2019, [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)

- Meyer, A.D. (1988). "Organizational decline from the organizational perspective". Cameron, K.S., Sutton, R.I. and Whetten, D.A. (eds). in: *Readings in Organizational Decline: Frameworks, Research, and Prescriptions* (s. 411-416). Cambridge, MA: Ballinger.
- Meyers, C. V. and Darwin, M.J. (Eds.). (2017). *Enduring myths that inhibit school turnaround*. Charlotte, NC: Information Age.
- Meyers, C. V. and Hitt, D.H. (2017). School turnaround principals: what does initial research literature suggest they are doing to be successful?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 38-56.
- Meyers, C.V., Wronowski, M.L. and VanGronigen, B.A. (2021). Preparing for the worst: identifying predictors of school decline as an improvement initiative. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 33, 255–290. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09349-1>
- Metz, M.H. (1991). Real school: A universal drama amid disparate experience, in D.E. Mitchell and M.E. Goetz (Eds), *Education Politics for the New Century* (s. 75-91). New York: Falmer Press.
- Middleton, S. (2004). A model that is not working. *Education Review*. 9(40), 16.
- Mijs, T. J. E., A. A. M. Houtveen, Th. Wubbels, and B. Creemers. (2005). "An Empirical Basis for School Reform Aimed at Improving Pupil Performance." Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona. ICSEI paper.
- Miles, M. B., and M. Ekholm. (1985). What is School Improvement? In *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*, edited by W. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, and D. Robin, 33–67. Leuven: Acco.
- Mitani, H. (2018). Principals' Working Conditions, Job Stress, and Turnover Behaviors Under NCLB Accountability Pressure. *Educational Administration Quarterly*. 0013161X1878587. doi:10.1177/0013161x18785874
- Moles O. (1989). *Strategies to Reduce Student Misbehavior*. Presented at Office of Research in the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1986. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED311608.pdf>
- Mthiyane, S., Bhengu, T., and Bayeni, S. (2014). The causes of school decline: voices of school principals and circuit Mmnagers in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Social Sciences*. 41(2), 295-304. doi:10.1080/09718923.2014.11893364.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 10 (2), 117-139.
- Murphy, J. (1990). "The educational reform movement of the 1980s: A comprehensive analysis". Murphy, J. (ed.). in: *The reform of American education in the 1980s: Perspectives and cases* (s. 3-55). Berkeley: McCutchan.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. *Journal of Educational Administration*. 46(1), 74–98. doi:10.1108/09578230810849826
- Murphy, J. and Datnow, A. (2003), "Leadership lessons from comprehensive school reform designs". Murphy, J. and Datnow, A. (eds). in *Leadership for School Reform: Lessons from Comprehensive School Reform Designs* (s. 268-278). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1985). Effective high schools: What are the common characteristics?. *NASSP Bulletin*. 69 (477), 18-22.

- Murphy, J. and Meyers, C. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organisational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Myers, K. (1995). *Intensive care for the chronically sick*. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Bath, England.
- Myers, K. and Goldstein, H. (1998). Who's failing? In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- NAO. (2006). *Improving poorly performing schools in England: Report by the Comptroller and Auditor General (HC 679 Session 2005-2006)*. London: Bourn, J. <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2006/01/0506679.pdf>
- Nicolaidou, M. and Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(3), 229-248.
- NSBA. (2018, 01 April). *Elements of successful schools*. Retrieved from: <https://www.nsba.org/ASBJ/Past-Issues/april/elements-successful-schools>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: Turkey – country note*. From: 10 December 2019, [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_TUR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf)
- Ordu İl MEM. (2020). *T.C. Ordu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü: 2019 – 2023 stratejik planı*. Erişim: 10 Aralık 2019, [http://orduarge.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_01/11124733\\_2A-ORDU\\_YL\\_MEM\\_2019-2023\\_STRATEJYK\\_PLAN.docx.pdf](http://orduarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/11124733_2A-ORDU_YL_MEM_2019-2023_STRATEJYK_PLAN.docx.pdf)
- Özdemir, C. (2016). OECD PISA Türkiye verisi kullanılarak yapılan araştırmaların metodolojik taraması. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 14(56), 10-27.
- Pappano, L. (2010). *Inside school turnarounds: Urgent hopes, unfolding stories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multivariate regression in behavioral research: Explanation and prediction*. 3rd Ed. Toronto, Ontario: Wadsworth
- Pepper, K. and Thomas, L.H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*. 2(3), 155-166.
- Pereira, C.M.M. and Gomes, J.F.S. (2012). The strength of human resource practices and transformational leadership: Impact on organisational performance. *International Journal of Human Resource Management*. 23, 4301-4318.
- Petroski, H. (2012). *To forgive design: understanding failure*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Phi Delta Kappa. (1980). *Why do some urban schools succeed?*. Illoomington, IN: Author.
- Ranson, W., Farrell, C., Peim, N., and Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement?. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(3), 305-325.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior'. *American Educational Research Journal*. 31 (2), 283-307.
- Reitzug, U.C. and Cross, B. (1993). Deconstructing principal instructional leadership: from 'super' vision to critical collaboration. paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration, Houston, TX.
- Retna, K.S. and Tee, N.P. (2008). The perception of staff on the effects of transformational leadership in a Singapore school. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*. 23(1), 64-77.

- Reynolds, D. (1991). Changing ineffective schools. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for all*. London: David Fulton.
- Reynolds, D. (1998). The study and remediation of ineffective schools: Some further reflections. In L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Potter, D. and Chapman, C. (2001). *School improvement For schools facing challenging circumstances: A review of research and practice*. Exeter, UK: University of Exeter, School of Education.
- Rindler, M.E. (1987). *Managing a hospital turnaround: from crisis to profitability in three challenging years*. Chicago, IL: Pluribus Press.
- Robinson, V., Hohepa, M., and Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Rosenblatt, Z. and Schaeffer, Z. (2000). Ethical problems in downsizing. In R. Burke and C. Cooper, (Eds.), *The organisation in crisis: Downsizing, restructuring and privatization*. Oxford, England: Blackwell.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *The University of Chicago Press*. 93(3), 352-388. <https://www.jstor.org/stable/1085385>
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teacher workplace: The social organization of schools*. New York: Longmans.
- Ross, J.A. and Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organisational values: The mediating effects of collective teacher's efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*. 17 (2), 179-199.
- Scott, G. (1999). *Change matters: Making a difference in education and training*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Scott, W. (1976). The management of decline: Some thoughts of management's prospects as we move toward the Tercentennial. *The Conference Board RECORD*. 13, 56-59.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Shelley, S. and Jones, L. (1993), The turnaround process: management, board, and cultural changes, Baehr, P. (ed.), in: *Engineering a Hospital Turnaround* (s. 69-81). Washington, DC: American Hospital Publishing.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional Leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*. 42 (4), 325-44.
- Short, E. C. (1995). A review of studies in the first 10 volumes of the Journal of Curriculum and Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*. 11(1), 87-105.
- Short, J.C., Palmer, T.B. and Stimpert, J.L. (1998), Getting back on track: performance referents affecting the turnaround process. Foster, L.W. and Ketchen, D.J. (eds), in: *Advances in Applied Business Strategy* (s. 153 – 176). Stamford, CT: JAI Press.
- Sicina, E. M. (1996). *Perception of the principal as the instructional leader and teacher participation in decision-making*. ETD Collection for Fordham University. AAI9708265. <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI9708265>
- Silver, A.D. (1992). *The turnaround survival guide: strategies for the company in crises*. Dearborn, MI: Dearborn Financial Publishing.

- Sinclair, M. (1999, November). *Schools support project: An overview of the Ministry safety net for schools at risk and our proactive schooling strategy to minimize risk occurring*. Paper presented at the Skill New Zealand Conference, Wellington, New Zealand.
- Slater, R. (1999). *Saving big blue: leadership lessons and turnaround tactics of IBM's Lou Gerstner*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Slatter, S. (1984). *Corporate recovery: a guide to turnaround management*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Slavin, R.E. (1998). Sand, bricks and seeds: School change strategies and readiness for reform. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (Eds.), *International handbook of educational change*. (Vol. 2, pp. 1299-1313). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., and Wasik, B. A. (1994). *Preventing early school failure: Research, policy and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sloma, R.S. (1985). *The turnaround manager's handbook*. New York, NY: The Free Press.
- Southern Regional Education Board (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Atlanta, GA: Author. Eric Document Number: ED478010
- Spreng, C. P. (2005). *Policy options for interventions in failing schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Pardee Rand Graduate School, Doha, Qatar.
- Starbuck, W.H., Greve, A. and Hedberg, B.L.T. (1978). Responding to crisis. *Journal of Business Administration*. 9 (2), 111-37.
- Stark, M. (1998). No slow fixes either: How failing schools in England are being restored to health. In L. Stoll & K. Myers (Eds.). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: The Falmer Press.
- Stewart, J. and O'Donnell, M. (2007). Implementing change in a public agency: Leadership, learning and organisational resilience. *International Journal of Public Sector Management*. 20(3), 239-251.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, England: Open University Press.
- Stoll, L. and Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. L. Stoll & K. Myers (eds.). in: *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: The Falmer Press.
- Stoll, L. and Myers, K. (1998). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: The Falmer Press.
- Stone, D. A. (2002). *Policy paradox: The art of political decision making*. New York, NY: Norton
- Smyth, J. (1997). Is supervision more than the surveillance of instruction?. Glanz, J. and Neville, R.F. (eds). in: *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*. (s. 95-286). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

- The Wallace Foundation (2011). Research findings to support effective educational policies: a guide for policymakers. Retrieved: 27 Aralık 2020, from: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Findings-to-Support-Effective-Educational-Policy-Making.pdf>
- Thrupp, M. (1998). Commentary: Reply to Nash. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 33(2), 231-235.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the limits of reform*. Buckingham, England: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1997). Sociological perspectives on failing schools. *International Studies in Sociology of Education*. 7(1), 81–98.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. (2.baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Turner, L. (1998). Turning around a struggling school: A case study', in L. Stoll and K. Myers (Eds), *No Quick Fixes: Perspective on Schools in Difficulty* (pp. 96-113). London: Falmer Press.
- U.S. Department of Education. (2002). *No child left behind*. Retrieved January 1, 2020, from <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- U.S. Department of Education. (2017). *Every student succeeds act*. Retrieved January 1, 2020, from <https://www.ed.gov/essa?src=ft>
- Valentine, J. And Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*. 95 (1), 5-30.
- Waters, T., R.J. Marzano and B. McNulty. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Walshe, K., Harvey, G., Hyde, P. and Pandit, N. (2004). Organizational failure and turnaround: Lessons for public services from the for-profit sector. *Public Money and Management*. 24(4), 201-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9302.2004.00421.x>
- Weiner, G. (2001). Auditing failure: Moral competence and school effectiveness. *British Educational Research Association*, 28(6), 789-804. <https://doi.org/10.1080/0141192022000019062>
- Weitzel, W. and Jonsson, E. (1989). Decline in organizations: A literature integration and extension. *Administrative Science Quarterly*. 34(1), 91-109.
- West-Burnham, J. (2006). What's wrong with school improvement? *Set: Research Information for Teachers*. (2), 21–22. doi:10.18296/set.0570
- Whatford, C. (1998). Rising from the ashes. L. Stoll and K. Myers (eds.). in: *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulties* (pp. 64-84). London: Falmer Press.
- Whetten, D. (1980). Organisational decline: A neglected topic in organisational science. *The Academy of Management review*, 5(4), 577-580.
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I. and Beycioğlu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 22(4), 307-326.
- Williams, H. W. (2004). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of management development*. 27 (1): 36-54. DOI: 10.1108/02621710810840758
- Woodfield, A. and Gunby, P. (2003). The marketization of New Zealand schools: Assessing Fiske and Ladd. *Journal of Economic Literature*. 41(3), 863-884.

- Wylie, C. (2002). *Lay governance of New Zealand's schools: an educational, democratic, or managerialist experiment?* Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education Conference, Palmerston North, New Zealand.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*. 10 (2), 285-295.
- Yukl, G. (2002), *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Methods*. (5th Ed.). Orlando: The Dryden Press.
- Zimmerman, F.M. (1991). *The turnaround experience: real-world lessons in revitalizing corporations*. New York, NY: McGraw-Hill.

## EKLER

### Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.04.2021	04	2021/364

**KARAR NO:** 2021-364  
**KARAR NO:** Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Emre USLU 'nun Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK danışmanlığında "Okul Gerilemesi Hakkında Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri: Ordu İli Örneği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasını içeren 11968 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Emre USLU 'nun Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK danışmanlığında "Okul Gerilemesi Hakkında Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri: Ordu İli Örneği" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## **Ek 2: Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ) Hazırlanırken Oluşturulan Soru Havuzu**

1. Okul müdürleri ve okul çalışanları, okullarının başarı hikâyelerini anlatmakta çok isteklidir.
2. Düşük başarı gösteren okulların müdürleri ve çalışanları, bu düşük başarıyı araştırılmasından rahatsız olur.
3. Okula yeni nakil olan düşük performanslı öğrenciler okulun başarısını olumsuz etkiler.
4. Okulun maddi kaynaklarının yetersiz olması okul başarısını olumsuz etkiler.
5. Sürekli değişen mevzuatlar okul başarısını olumsuz etkiler.
6. Okul müdürlerinin kısa süre zarfında yer değiştirmesi ayrıldıkları okulun başarısını olumsuz etkiler.
7. Okullardaki başarılı öğretmenlerin okullarından ayrılması okul başarısını olumsuz etkiler.
8. Okul çalışanları arasındaki sosyal ilişki eksikliği okul başarısını olumsuz etkiler.
9. Çalışanların memnuniyetsizliği okul başarısını olumsuz etkiler.
10. Bir okulun gerileyip başarısızlaşması uzun bir süre alır.
11. Bir okulun başarısız olup olmadığını gösteren güvenilir bir ölçüt yoktur.
12. Bir okul öğrencilerinin akademik başarılarını gerçekleştirmede başarısız oluyorsa geriliyordur.
13. Yıl sonlarında yapılan standartlaştırılmış testlerin sonuçları (LGS, YKS) okulun gerileyip gerilemediğini açıklayabilir.
14. Yıl sonlarında yapılmış standartlaştırılmış testlerin sonuçlarını ölçüt olarak kullanmak okulların gerileme oranlarını ve gerileme seviyelerini göstermelerine izin verir.
15. Okul gerilemesi ölçülebilirse okul yönetimi bu gerilemeyi durdurabilir.
16. Öğrenme güçlüğü yaşayan veya bilgi eksikliği olan öğrencilere farklı bir destek veremeyen okular geriler.
17. Öğrencilerin eksikliklerini standartlaştırılmış testlerle yılsonunda belirlemek öğrencilerin eksiklerini tamamlamak için gerekli zamana sahip olmayı engeller.
18. Öğrencilerin başarı durumu eğitim öğretim yılı boyunca, süreç içinde takip edilmelidir.
19. Öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması için günlük program esnek olmalıdır.
20. Öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması için gerekirse bazı günler okul süresi uzatılabilir.
21. Öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması için bazı dersler blok halinde işlenebilir.
22. Öğretmenler işledikleri konuları eğitim programına uyumlu şekilde sunarlarsa okul başarısı artar.

23. Öğretmenler işledikleri konuları yılsonunda yapılan standartlaştırılmış testlerle uyumlu hale getirirse okul başarısı artar.
24. Standartlaştırılmış testler incelendiğinde çok sayıda öğrencinin aynı soruları kaçırmaması öğretmenlerin bazı konuları açıklamakta yetersiz kaldığını gösterir.
25. Öğretmenlerin ilginç olmayan, gereksiz mesleki gelişim etkinliklerine katılmak zorunda bırakılmaları okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin başarısını olumsuz etkiler.
26. Okulun daha başarılı olması için bazı ders veya konulara diğerlerinden daha fazla odaklanılması gerekmektedir.
27. Okulun başarılı olması için tüm ders ve konulara eşit derecede önem verilmelidir.
28. Eksik veya yanlış öğrenmeleri azaltmak için ekuma yazma becerilerini geliştiren ek destek programları sunulmalı.
29. Okul müdürü liderlik etmekte yetersiz kalırsa okul geriler.
30. Etkili bir yönetim olmayan okullarda öğretmenler amaçsızca sürüklenir.
31. Öğretmenler okullarında etkili bir lider olmasa bile görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilirler.
32. Gerileyen bir okulun gerilemesini durduracak en önemli şey yetenekli bir liderdir.
33. Kalifiye öğretmenler gerileyen okullarda çalışmak istemez.
34. Gerileyen okulların gerilemesini durdurmak için öğretmenlerin dikkatlice seçilmesi gerekir.
35. Nitelikli öğretmenler dahi kalabalık sınıflarda zorluk yaşayabilir.
36. Kalabalık sınıflar okuma-yazma, matematik ve fen gibi kritik konuların kazandırılması sorunludur.
37. Eğitim ve okul yöneticileri sınıf mevcutlarını sınırlayan düzenlemeler geliştirmelidir.
38. Veliler öğrencileri düşük performanslı okullardan alıp daha başarılı okullara gönderebilmelidir.
39. Gerileyen okullardan nakil aldırarak isteyecek öğrencilerin çoğu başarılı öğrencilerdir.
40. Okulda ek destek verecek kişiler gönüllülük esasına göre belirlenmelidir.
41. Okulda ek destek verecek kişiler tecrübelerine göre belirlenmelidir.
42. Disiplin problemleriyle mücadele etmek için kurallar ve cezalar gereklidir.
43. Sert cezalar ve sert kuralları uygulanırken eğitim öğretim zamanından çalınmış olur.
44. Okul yöneticisinin geniş yetkilerle donatılması gerileyen okulu iyiye dönüştürebilmesini sağlar.
45. Öğrenci disiplinini sağlamak okulun gerilemesini tersine çevirir.
46. Okul gerilemesinin nedenlerinin erken olarak tanımlanması gerilemeye erken müdahaleyi mümkün kılar.

47. Okulun gerilemesi durdurulamazsa okulun başarılı bir okula dönüştürülmesi için çok fazla para ve emek harcanmak zorundadır.
48. Gerilemeyi durduramamış başarısız okullar için yapılacak tek şey okulu kapatmaktır.
49. Başarısız okullara yapılan müdahalelerle ilgili çalışmalar okul gerilemesinin de incelenmesini mümkün kılar.
50. Standartlaştırılmış testlerden elde edilen verilerle bir okulun ilerlemesi veya gerilemesi gözlemlenebilir.
51. Türkiye'deki her ilin bir eğitim standart puanı olmalıdır.
52. Bir okul standartlaştırılmış testlerle belirlenecek standart puanlara ulaşamamışsa okul gerilemekte olarak nitelendirilmelidir.
53. Standartlaştırılmış testler neticesinde birkaç yıl üst üste gerileyen olarak nitelendirilen bir okul ciddi yaptırımlara maruz kalmalıdır.
54. Başarısız okullar kapatılmalı ve yeni yönetim ve eğitim kadrosuyla yeniden açılmalıdır.
55. Bir okuldaki kalıcı ve kararlı öğretmenler o okulu başarılı yapar.
56. Bir okuldaki yenilikçi uygulamalara karşı olarak dışarıdan gelen müdahaleler okulun başarısızlaşmasına neden olur.
57. Bir okulun sürekli yenilikçi ve yaratıcı işler yapması; okulun halk, hükümet, okul çalışanları gibi paydaşlarla ters düşmesine neden olabilir.
58. Okulun çok sayıda ve hızla öğrenci alması okulun gerilemesine sebep olur.
59. Okulun öğretmen alımında aceleci davranması okulun gerilemesine neden olur.
60. Okulun kalabalık sınıflara sahip olması okulun gerilemesine neden olur.
61. Okul – veli iletişiminin daha az olması okulun gerilemesine neden olur.
62. Dersten kaçan öğrencilerinin artması okulun gerilemesine neden olur.
63. Okuldaki maddi hasarların artması okulun gerilemesine neden olur.
64. Okulda düşük bir öğretme ve öğrenme kültürünün olması okulun gerilemesine neden olur.
65. Bir okulun öğrenci sayısı artarsa yeni kayıt sayısı azalma eğilimi gösterir.
66. Bir okulun öğrenci sayısı artarsa okul yeni çalışanlar bulmakta zorlanır.
67. Bir okulun öğrenci sayısı artarsa mevcut çalışanlar okuldan ayrılmak isteyebilir.
68. İyi bir idarecinin okulundan erken ve beklenmedik bir şekilde ayrılması okulun gerilemesine neden olur.
69. Yerel eğitim otoritelerinin vizyonunun zayıf olması okulun gerilemesine neden olur.
70. İyi bir lidere sahip olmak başarısız bir okulu başarılıya dönüştürmede en önemli başlangıç noktasıdır.
71. Okul müdürünün görevi okul gerilemesi ile mücadele etmek için personelin moralini arttırmak ve onları motive etmektir.

72. Okul müdürlerinin gerilemeyi başarılı bir şekilde geri döndürmeleri için karar verme aşamasında tüm personele izin vermeleri gerekir.
73. Liderlerin gerilemeyi başarılı bir şekilde geri döndürmeleri için takım çalışmasını desteklemeleri gerekir.
74. Kurumun tüm çalışanları arasında kuvvetli bir ortak organizasyona sahip olmaları gerekmektedir.
75. Eğitim yönetim organlarının; okul müdürlerinin ölmeleri, emekli olmaları veya tayin istemeleri ihtimaline karşı yeni gelecek yöneticilerle ilgili bir planları yoktur.
76. Gerileme altındaki eğitim kurumlarının yönetimi daha karmaşık ve daha şiddetlidir.
77. Okul gerilemesini durdurmak için hem okul liderleri hem de öğretmenler için gelişim programları uygulanmalıdır.
78. Okulların gerilemesini durdurabilmek için okulların iş sektöründeki gibi yönetilmeleri gerekir.
79. Okul gerilemesini durdurmak için gelişmiş okul - aile iletişimi gerekir.
80. Okul gerilemesini durdurmak için okul müdürlerinin demokratik liderler olması gerekir.
81. Okul gerilemesini durdurmak için müdürlerin sendikalarla güçlendirilmesi gerekir.
82. Okul gerilemesini durdurmak için öğrenciye verilen haklarla öğrenciye verilen sorumlulukların dengelenmesi gerekir.
83. Eğitim politikaları düzgünce planlanırsa okulların başarısızlığı azalır.
84. Öğretme öğrenme kültürünün iyileştirilmesi okulun başarısını artırır.
85. Eğitim yetkililerinin okula destek vermesi okul başarısını artırır.

### **Maddelerin Numaraları ve Alındığı Kaynaklar**

- 1 – 7. (Duke ve Hochbein, 2008).
- 8 - 9. (Murphy ve Meyers, 2008).
- 10 - 11. (Hochbein, 2011)
12. (Duke, 2008)
- 13 - 14. (Brookover ve Lezotte, 1979)
15. (Hochbein, 2011)
- 16 - 47. (Duke 2008)
48. (Hawk, 2008)
- 49 - 52. (Brady,2003)
53. (Duke ve Hochbein, 2008)
54. (Barber, 1996)

56. (Fullan, 1991)
57. (Metz, 1991)
- 58 - 69. (Fink, 1999)
- 70 - 71. (Cutler, 1998; Turner, 1998, Whatford, 1998).
- 72 - 75. (Duke ve Hochbein, 2011)
76. (Whetten, 1980)
- 77 - 85. (Mthiyane, et al., 2014)

- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Gollancz.
- Brady, R. (2003). The challenge of intervention: Can failing schools be fixed? *The state Education Standard*, 4, 16-22.
- Brookover, W.B. and Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan State University, College of Urban Development.
- Cutler, V. (1998). Highbury Grove: From deconstruction to reconstruction. In L. Stoll, and K. Myers (Eds), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 86–95). London: Falmer Press.
- Duke, D.L. (2008). Understanding school decline. *International Studies in Educational Administration*, 36(2), 46-65.
- Duke, D. and Hochbein, C. (2008). Rising to the challenges of studying school decline. *Leadership and Policy in Schools*, 7(4), 358-379.
- Fink, D. (1999). Deadwood didn't kill itself: A pathology of failing schools. *Educational Management and Administration*, 27(2), 131-141.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.
- Hawk, K. (2008). *School decline: Predictors, process and intervention*, a thesis submitted for the degree of Doctor of Education. Massey University, Auckland.
- Hochbein, C. (2011). Overlooking the descent: Operational definition, identification and description of school decline. *Journal of Educational Change*, 12(3), 281-300.
- Metz, M.H. (1991). Real school: A universal drama amid disparate experience, in D.E. Mitchell & M.E. Goetz (Eds), *Education Politics for the New Century* (pp. 75-91). New York: Falmer Press.
- Mthiyane, S., Bhengu, T., ve Bayeni, S. (2014). The Causes of School Decline: Voices of School Principals and Circuit Managers in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Social Sciences*. 41(2), 295-304. doi:10.1080/09718923.2014.11893364.
- Murphy, J. and Meyers, C. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organisational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Turner, L. (1998). Turning around a struggling school: A case study', in L. Stoll and K. Myers (Eds), *No Quick Fixes: Perspective on Schools in Difficulty* (pp. 96-113). London: Falmer Press.
- Walshe, K., Harvey, G., Hyde, P. and Pandit, N. (2004). Organizational failure and turnaround: Lessons for public services from the for-profit sector. *Public Money and Management*. 24(4), 201-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9302.2004.00421.x>

- Whatford, C. (1998). Rising from the ashes. In L. Stoll and K. Myers (Eds), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulties* (pp. 64-84). London: Falmer Press.
- Whetten, D. (1980). Organisational decline: A neglected topic in organisational science. *The Academy of Management review*, 5(4), 577-580.

### **Ek 3: Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği (OGGÖ)**

#### **OKUL GERİLEMESİ GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ (OGGÖ) FORMU**

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma “Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Okul Gerilemesi Hakkındaki Görüşleri (Ordu İli Örneği)” adıyla, Emre USLU tarafından yapılacak bir yüksek lisans tez araştırmasına ait ölçek uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen ve idarecilerin görüşleri yardımıyla okul gerilemesinin nedenlerini açıklamak ve okul gerilemesini engellemek için çözümler sunmaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile araştırmacıya ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Emre USLU

OMÜ Eğitim Bilimleri

Yüksek Lisans Öğrencisi”

e-posta: emreusluyum@hotmail.com

Tel: 0 507 755 3779

Adres: Atatürk Mah. Goncağül Cad. No:12 Daire: 7 Ünye/ORDU

## 1. Kişisel Bilgiler Bölümü:

Cinsiyet:  Kadın  Erkek

Öğrenim Durumu:  Lisans  Lisansüstü

Görev Unvanınız:  İdareci  Öğretmen

Meslekteki Yılız:  1-5 yıl  6-10 yıl

11-15 yıl  16-20 yıl

21 yıl ve üzeri

Okulda Çalışma Süresi:  1-5 yıl  6-10 yıl

11-15 yıl  16-20 yıl

21 yıl ve üzeri

Okulunuzun Bulunduğu Yer:  Köy  İlçe merkezi  İl merkezi

Okulunuzun Kademesi:  Okulöncesi

İlkokul

Ortaokul

Lise

## 2. Okul Gerilemesi Görüş Ölçeği

	İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okul gerilemesini durdurmak için okul müdürlerinin demokratik liderler olması gerekir					
2	Okul idarecilerinin okul gerilemesini, ilerlemeye dönüştürmek için takım çalışmalarını desteklemeleri gerekir.					
3	Devamsızlık yapan öğrencilerin artması okulun gerilemesine neden olur.					
4	Okul müdürünün okula liderlik etmekte yetersiz kalması okul gerilemesine neden olur.					
5	Nitelikli bir idarenin olduğu okullarda öğretmenler de nitelikli olmak için çaba sarf eder.					
6	Nitelikli bir okul müdürü, okul gerilmesini önlemede başlangıç noktasıdır.					
7	Disiplin sorunu olan okullarda öğrenci başarısı düşer.					
8	Okul çalışanları arasındaki sosyal ilişki eksikliği okul başarısını olumsuz etkiler.					
9	Başarısız olunan derslere yönelik açılacak ek kurslar okul başarısını artırır.					
10	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlere katılmaları okul başarısını olumlu etkiler					
11	Kalabalık sınıflar okul gerilemesine neden olur.					
12	Okuldaki fiziksel yetersizlik okulun gerilemesine neden olur.					
13	Okulun maddi kaynaklarının yetersiz olması okul başarısını olumsuz etkiler.					
14	Öğretmenler işledikleri konuları öğretim programına uyumlu şekilde sunarlarsa okul başarısı artar					
15	Öğrencilerin akademik başarı durumunun sadece eğitim öğretim yılı sonunda ölçülmesi okul gerilemesini teşhis etmeyi engeller.					
16	Okul gerilemesini durdurmak için öğrenciye verilen hak ve sorumlulukların dengelenmesi gerekir.					
17	Okul müdürlerinin 4 yılda bir yer değiştirmesi okulun başarısını olumsuz etkiler.					

\*Ölçeğe İlişkin: Ölçeğin her boyutu ayrı hesaplanmaktadır. Alınan yüksek puan, okul gerilemesinin nedeninin o boyutta daha fazla olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

\*\*Ölçeğin Alt Boyutları:

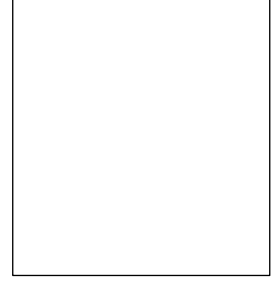
Yönetim: 1-2-3-4-5-6-7

Süreç: 8-9-10

Fiziksel Ortam: 11-12-13

Mevzuat: 14-15-16-17

## ÖZ GEÇMİŞ



Emre USLU 2006 yılında Ünye Anadolu Öğretmen Lisesi’ni bitirdi. 2010 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. 2011 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı’nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan Emre USLU, iyi derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları, İngilizce, edebiyat, müzik ve spordur (31.05.2021).

### İletişim Bilgileri

E mail : emreusluyum@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6216-7998

### Yayınlanmış Çalışma:

1. Uslu, E. ve Şentürk, Ş. (2021). “COVID-19 salgını süreci ve okul gerilemesi üzerine”. A. Altunçekiç (ed.). Covid 19 Pandemi etkisinde eğitim ve uzaktan eğitim araştırmaları. (s. 121-132). Ankara: Gazi Kitabevi.