



Investigation of School Improvement Practices in Primary and Secondary Schools: A Case Study¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.09.2021	07.17.2022	02.03.2023

Mustafa Doğan ²

Ministry of National Education

Esen Altunay ³

Ege University

Abstract

The study aims to examine the school improvement practices in schools from the perspective of teachers and principals and to examine them in the context of the project process. The group of the research was determined by the maximum diversity sampling technique among purposeful sampling methods. In this study, data were collected through focus group interviews using a semi-structured interview form. Descriptive and content analysis methods were used in analyzing the data. According to the research findings, it is observed that school improvement practices have changed from Institutional arrangements to Student-oriented practices and the dimension of Physical arrangements stands out among the dimensions of school improvement. The school improvement practices have evolved toward ensuring the holistic development of the student. It has been determined that the Democratic administration approach is mostly adopted regarding the change in the management of school improvement practices. Within the scope of the research, it is recommended that school improvement studies be carried out with a vision that includes all stakeholders of the school by focusing on the holistic development of students. It is recommended to use various communication channels effectively to motivate teachers and support parents in the school development process.

Keywords: School improvement, school management, change in education, educational leadership

Citation: Doğan, M., & Altunay, E. (2023). Investigation of school improvement practices in primary and secondary schools: A case study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 93-157. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1022466>

¹This article was prepared by making use of some parts of the unpublished master thesis by Dogan, M. (2020). "Examining School Improvement Practices in Primary and Secondary Schools: A Case Study". Ege University Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics, Izmir.

²*Corresponding Author:* Teacher, Yazıbaşı Secondary School, Torbalı/İzmir, E-mail: mdogan4444@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3151-0372>

³Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: esenaltunay@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8200-8871>

Schools are one of the social structures where change is felt the most. Like every organization, the school organization tends to innovate to survive. In today's information society, while schools cannot be thought independently of their environment, every new day with change, schools have taken on different duties and responsibilities. While this situation causes the roles of individuals to change, it obliges school principals to consider these roles in the design of management processes. The changes in the functions of the schools push the schools to acquire the qualifications that can respond to the change as required. Acquisition of these qualifications is possible through the continuous improvement of schools (Purkey & Smith, 1985).

The direction of the developments in schools should be in line with the ability to follow the changing educational technologies and contemporary developments in education and to use them in schools. The fact that education has become more transparent and traceable with the developments in communication technologies has increased the competition between schools and has created an important driving force for the improvement of schools. While schools ensure the development of individuals, efforts to use their resources effectively and efficiently are reflected in the literature on education with approaches such as "school improvement, effective school, learning school, quality movement, participatory management in schools, school-based management" (Hesapçioğlu, 2003, p. 154). All these approaches can basically be considered as a result of attempts to find answers to questions about how schools can be more effective. Sammons et al. (1995) explain effective schooling by making more than expected student progress, taking into account the previous dynamics of the school. This progress is indicated by 11 key features associated with the effectiveness of the school. The characteristics of an effective school are professional leadership, shared vision, and goals, learning environment, focus on teaching and learning, purposeful teaching, high expectations, positive reinforcement, monitoring progress, student rights and responsibilities, home-school partnership, and learning organization. From this, it can be said that there is strong evidence that school improvement is a process that should be handled multi-dimensionally. Accordingly, for schools to be considered advanced, they need to be able to solve their problems and increase their ability to monitor changes in their fields. Therefore, it can be said that school improvement includes the necessary efforts to reach an effective school (Balci, 2014). School improvement can be confused with the concept of school effectiveness and used interchangeably. However, these concepts come from different sources in intellectual, methodological, and theoretical dimensions. The concept of school improvement is against the imposition of innovation from the top with a reactive approach; prefers bottom-up change, namely the practitioner approach (Chapman et al. 2011; Reynolds, 1995). However, the literature has developed together. The improvement of schools differs from daily activities at school because school improvement is an endless process (Tinkilic, 2006). The fact that even schools defined as perfect have areas that can be improved is an indication that every school can be improved and that there is no end to the improvement process (Senge,

1990/2018). It is possible to define school improvement briefly as a process that includes all kinds of systematic activities carried out to achieve the goals of the individual, school, and society. Schools in each period have been improved according to the conditions of the time. However, the foundation of school improvement as a concept is based on the report prepared by Coleman et al. In the USA in 1966 and Plawden in England (Peaker, 1979 as cited in Balcı, 2002). The school improvement process started with the use of materials in the 1960s and continued with material development in the 1970s. In the 1980s, on the other hand, rather the state of achieving instructional goals was evaluated. After 1990, however, the concept of *change* has increased its importance in education. In this context, it has been embraced that schools should be improved in all aspects. Various dimensions to be considered in the school improvement process in the literature (Balcı, 2013; Sammons et al., 1995) have been emphasized. Sammons et al. emphasize the physical structure of the learning environment, the relationship between the school's environment and parents, the qualifications of teachers, the effectiveness of institutional functioning, expectations for students, and practices for students' development. According to Balcı (2013), to develop low-achieving schools, raising academic standards, creating learning environments where teachers and students can work together, structuring learning in line with career and student interests, increasing student success through improving the professional development of educators, linking students' out-of-school learning experiences to classroom teaching, providing counseling to increase college and career awareness, structuring the school day flexibly, evaluating student development through what they can do, partnering with other schools and forming student support associations with the school's stakeholders are important dimensions. According to Reezigt and Creemers (2005), development dimensions consist of evaluating development needs, determining development needs, setting detailed goals, and planning, implementing, evaluating, and reflecting on development activities. School improvement studies, which can be handled with many dimensions, have their own characteristics. It is known that many countries in the world produce policies and carry out projects related to school development. In the Netherlands, development projects have been implemented in to eliminate cultural deprivation since the 1960s. The "Rotterdam Education and Social Environment Project" focuses on research and development, and the "Amsterdam Renewal Project" focuses on the implementation of development from schools to the top (Balcı, 2002). Similarly, many school improvement projects have been carried out in the United States. Bergeson's (2004) conceptual framework for school improvement, Firestone's (1989) regional school improvement study, Arizona Department of Education's school-wide systemic school improvement model (Mathieson, 2005), Michigan Statement by the University of Michigan Department of Education School Improvement Framework (Rowan et al., 2009) and Washington Education District School Improvement Planning are some of them. He carried out some studies on school development in Germany. These studies focused on school management, curriculum, and course development studies (Rolff, 2007). The "School and Partners" project, which was first implemented in Germany in 2001 in NRW (Nordrhein-Westfalen) for course development, is one of the projects

for school development. On the other hand, he made some applications for school development in Turkey. Village Institutes opened with the law dated April 17, 1940, projects given by international organizations within the scope of European Union Membership, “Performance Management at School” implemented by the Ministry of Education, “Planned School Development Model”, “National Education Development Project”, “Curriculum Laboratory Schools”, total development practices such as “Quality Management”, “School-Based Management”, “School-Based Professional Development Model” were tried. Finally, it was decided that each school should have a *development model*, and this model was based on the criteria in the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model. In the Primary Education Institutions Regulation (Ministry of National Education [Millî Eğitim Bakanlığı-MEB], 2003), in primary schools, with a shared and cooperative management approach, to increase the quality of education and training and student success, to improve the physical and human resources of the school, to provide student-centered education, to ensure planned and continuous development in education. It has been stated that a School Development Management Team will be established. However, when the situation of the schools and the results of international evaluations are examined, it is seen that the desired development cannot be achieved (Parlar, 2014). School improvement today can be expressed as a systematic process aimed at developing the individual in all aspects, focusing on the improvement process, creating the ideal school, and creating schools that are constantly renewing themselves. It is inevitable that school improvement processes, which have become so comprehensive, will be affected by many individual, institutional, and social variables (Özdemir, 2005; Yıldırım, 2012).

School improvement practices change over time. Both the elapsed time and the different characteristics of the schools are among the important factors in this change. It is a known fact that even schools in the same neighborhood have different characteristics. In this context, it may be difficult to talk about a standard school change/improvement approach that can be generalized for all schools (Dalin, 2005). General frameworks for school improvement can be drawn up, but effective improvement of schools is only possible by evaluating the schools in their own peculiarities. Precisely for this reason that it is necessary to reveal the self-potential of each school in the improvement process. The information obtained from the shareholders is important in revealing the potential of the school and in evaluating the development opportunities. The school improvement process is a process that should be carried out in cooperation with all stakeholders of the school. On the other hand, considering today’s schools, it is seen that most of the schools are not able to renew themselves, and they cannot effectively use the internal and external dynamics of the school to achieve educational goals. Of course, the structure of the education system and education policy also has an impact on the development of this situation. Because every change in the policies concerning educational institutions can affect the schools, which are the smallest unit of the education system, and the principals and teachers working in these schools in a positive or negative way (Altunay & Ağaçdiken, 2016).

While this is the case, in a period when the circulation of information is unlimited, schools must have a culture that can initiate and manage their own improvement process, regardless of their education system. When one looks at many of the existing schools, one can say that school improvement is not part of the school culture. Yet, schools, one of the institutions that determine the fate of society and constitute the society of tomorrow, are structures that need to be improved continuously.

The quality of the workforce needed by society depends on the quality of the education provided in schools. Considering that the education quality in schools is at the top of the development indicators of countries today (Parlar, 2014), it can be said that the responsibility area of schools has expanded more recently. Schools must have a dynamic and flexible structure to be open and ready for all kinds of changes and developments (Parlar, 2012). In this context, there is a need for a school environment where all stakeholders of the school learn together without time and place limitations. The fact that the school constantly adapts to the changing conditions brings along with it being open to learning (Oktay, 2001), and the necessity of strong communication and cooperation of schools and families (Tschannen-Moran, 2001). When schools are structured in this direction, the education system can develop the children, who are the adults of tomorrow, physically, mentally, and emotionally, and prepare them for their future roles (Balçı, 2002). Despite this, school improvement can be seen as a relatively new concept the importance of which has been realized late in Turkey compared to the world. In this context, a stronger momentum has been gained in the last 20-25 years. "Total Quality Management Project" dated 19.10.1999 was put into practice. With Total Quality Management (TQM), continuous improvement, rapid improvement of quality, and maximizing the potential of human resources are aimed at the participation of all stakeholders in schools (MEB, 2001). "Strategic Planning in Schools", which is the second step of the planned school development model of the Ministry of National Education, is another development model that is made and still applied in Turkey. This model is basically about determining the strategic goals of the school and making practices towards these goals. In the implementation process, an effective improvement is aimed at with the participation of all stakeholders within the functional plans, considering the mission and vision (MEB, 2009). Among the targets, steps toward improving the teacher-student relationship are considered important (Çınkır, 2010). In this context, the necessity for institutions to establish certain standards has emerged. The Ministry of National Education has tried to make improvements in schools through the Pre-School Education and Primary Education Institutions Standards, which it put into practice in 2014 and updated in 2017. But now it seems that only strategic plans are made regularly. It can be understood that most of the plans do not include sustainable development practices, since the problems experienced in schools are also included in the next plans.

School improvement practices can be carried out at all levels from preschool to higher education. In school improvement practices, great duties fall upon school management. While school improvement is a part of the management process, it also includes many dimensions within itself. In the management of school improvement

activities, school principals should be effective, and know where, when, and how to behave. There are many models and views regarding the management of the school principal's process. Reezigt and Creemers (2005) are of the opinion that it is more appropriate for schools to have different educational environments and to adopt a flexible and framework school improvement approach instead of a single school improvement model. Accordingly, in the management of school improvement practices, the expectations of the internal and external environment of the school should be integrated under the roof of the school's goals. It may be beneficial for school principals to adopt a post-modern management style in their school improvement process. In addition, school principals have the characteristics of transformational leadership for school improvement, visionary leadership perspective can contribute to the process of determining the purpose of change correctly and setting targets for this purpose (Köktürk, 2006) features. The school improvement process can theoretically be supported by Senge's (1990/2018) learning organization theory. As an organization, it is possible for schools, being aware of the changes in their environment, to expand their capacities and develop their skills by using their full potential to achieve the targeted results. At the same time, schools can be organizations where people share a meaningful goal and vision, where new ideas are nurtured and trying to learn together is materialized. Being a learning organization and school requires the adoption of an improvement culture. The establishment of the improvement culture as a part of the school culture emerges as a result of a systematic effort. Therefore, researching school improvement experiences and developing applications in line with new findings stands out as an important research topic.

In some studies that examine school improvement processes in the literature, it is seen that especially school principals' views on the school improvement process and their effects on school improvement are scrutinized (Beycioğlu & Aslan 2010; Gürsül, 2010; Mitchel, 2015; Moustaka et al., 2013; Polat et al., 2018; Şahin, 2013; Yalçın, 2010) and that suggestions for improving the school improvement process are presented. In addition, it is seen that the studies conducted have examined the determination of the areas where schools need improvement (Altunay et al., 2021; Dağ, 2009; Gündüz, 2015). However, it is seen that there are limited studies on how school development practices are carried out with a holistic perspective in the literature for school improvement. Due to the differentiation of the specific goals of each school level (Lee & Louis, 2019; Jackson, 2000), school improvement practices generally diversify accordingly. However, when intensive school improvement studies are evaluated together with its history, it started at the basic education level and then continued at other levels. In this sense, schools that provide basic education are of great importance as they are a preparatory stage for upper levels. Emotional, physical, and psychological resilience and development of students in basic education, appreciation of the student in the education process, ability to live together, and gaining a critical view, as individuals who love people and nature (Creemers et al., 2022; Walker et al., 2007) needs to be cultivated. In this sense, it can be thought that school development practices to be carried out in primary and secondary schools are

a start. In addition, these teaching levels, where students establish closer relationships with their teachers, are seen as an opportunity for more sustainable practices to be implemented (Wanders et al., 2020). In this direction, the main purpose of this research is to investigate how school improvement studies are carried out in terms of principals and teachers in primary and secondary schools before and during the Scientific and Technological Research Institution of Türkiye (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]) project and to offer suggestions on how to solve the problems experienced in this process. For this purpose, the research questions sought to be answered are as follows:

1. How is the change in school improvement practices according to primary and secondary school principals and teachers?
2. How is the change in the dimensions of school improvement according to primary and secondary school principals and teachers?
3. What is the change in school improvement management according to primary and secondary school principals and teachers?
4. How is the change in school improvement obstacles according to primary and secondary school principals and teachers?

Method

Under this heading, the research model, study group, data collection tools, and data analysis were included.

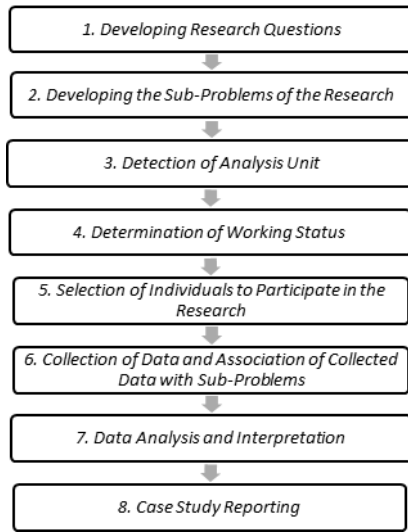
Research Model

This research was conducted the nested multiple case study pattern, one of the qualitative research designs. Yin (2003) stated that the case study focuses on *how* and *why* questions and that the researcher has little or no control over events. In addition, he defines it as a research method used when the event or phenomenon is studied within the framework of its natural life when the connection between the event and real life is not clear enough. According to Creswell (2007), a case study is a qualitative research approach in which the researcher examines one or more limited situations in time, and defines situations and themes related to the situation. According to Davey (1990), case studies help to understand whether an application fits its purpose. Comprehensive and longitudinal reporting of what is happening in the environment over time provides a context for interpreting findings on change in practice. Finally, according to Yıldırım and Şimşek (2016) and Yin (2003), in case studies, the *situation* can be an individual or decision-making processes, programs, specific implementation processes, or organizational change issues. In this sense, the situation in this research; School development status of 20 schools before the project and school development status of 20 schools during the project process are the implementation processes of many schools at different times. A lot of data was collected during the project process, but only the data collected through focus group interview forms were

presented in this research. In this research, the stages stated by Yıldırım and Şimşek (2008) for the case study were followed:

Figure 1

Phases of the Case Study



Study Group

The maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the study group. The study group was predetermined by the researchers to ensure maximum diversity. The study group consists of principals and teachers working in 20 public schools in Izmir in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years in accordance with the research purpose. There were 103 participants working in primary and secondary schools in the study group. Participants were determined by classifying their socioeconomic environment (low-middle-high) and school levels (primary school-secondary school) from the 20 state schools participating in the R&D project, which is also supported by TÜBİTAK. Schools are classified into three groups according to their socioeconomic conditions, as low, middle, and high-level primary and secondary schools. There are four primary schools and four secondary schools in the group of schools with a low socioeconomic level. The average monthly income of the parents of the students who receive education services is 800-1,700 TL. There are three primary schools and three secondary schools in the middle socioeconomic group of schools. According to the income of the parents to whom education services are provided, the monthly average is 1,700-3,000 TL. The group of schools with high socioeconomic status consists of three primary schools and three secondary schools. According to the income of the

parents of the students who receive education in schools, the monthly average is 3,000-12,000 TL. In addition, it is important to try to choose the participants from different branches, from among the principals and teachers in the schools, to ensure maximum diversity for the participants. The individual characteristics of the study group are given in Table 1:

Table 1
Distribution of the Working Group by Personal Characteristics

Variable		N	%
Gender	Female	77	75.49
	Male	26	24.51
Seniority	1-5 years	3	2.94
	6-10 years	7	6.86
	11-15 years	23	21.57
	16-20 years	20	19.61
	21 years and over	50	49.02
Working Period in the Institution	1-5 years	40	39.22
	6-10 years	36	34.31
	11-15 years	10	9.80
	16 years and over	17	16.67
Level of Education	Associate degree	4	3.89
	Degree	88	85.43
	Non-Thesis Master's	4	3.89
	Masters with thesis	7	6.79

According to Table 1, the participants of the study were mostly women ($n = 77$), had a professional seniority of more than 21 years ($n = 50$), worked for 1-5 years ($n = 40$) in the educational institution where they were mostly located, and mostly graduated from a bachelor's degree ($n = 88$) consists of principals and teachers.

Data Collection Tool

As a data collection tool, a semi-structured focus group interview form developed as a result of the literature review was used. The researcher conducts a focus group discussion by directing the discussion of a subject determined by groups of 4-12 people (Marshall, 1999/2009). While creating the questions of the semi-structured interview form used before and during the project, the principles for developing a qualitative data collection form were considered. The research questions were determined to reveal the aims of the research. In this context, the order of the questions and the determination of the probes were determined within the framework of the principles of impartiality and systematicity. The semi-structured focus group interview form was first submitted to the opinion of three experts in the field of education management and necessary arrangements were made. The first part of the focus group interview form aims to collect the participants' personal information (age, position, gender, seniority, length of work, and level of education in the facility). In

the second part of the interview form, the same questions were prepared for principals and teachers. For example, in the interview form the following questions are included: (Before the project) “What are your views on the current school improvement practices in your school?”, “What are your views on the school improvement practices carried out in your school during the project process?”

During the interview form development phase, a pilot application was conducted in two schools. In light of the data obtained from the pilot application, the interview form was finalized by making the questions easy to understand and answer. In the data collection process, to describe the situation under investigation realistically, As Yıldırım and Şimşek (2016) suggested, the validity and reliability of the study were attempted to be increased by conducting interviews in the natural environment of the participants and at times when they could be as comfortable as possible. In order to increase the validity of the research in line with the purpose of the research, different strategies (e.g., detailed description, participant confirmation) were followed, and the interviews were conducted within this flexibility. The purpose of the research and how the interview is to be conducted were explained to the participants in detail. For the transferability (external validity) of the research data, the participants and the research context were presented in detail. The interviews continued until the confirmation that the participants had nothing to say about the subject, and in-depth information was obtained. Interview records were reviewed by two field experts and participants and their confirmation was received. The researcher process is described in detail for the credibility (internal validity) of the research. In the focus group interviews, six-seven people (103 people in total) attended a focus group meeting at the same time in each school. Focus group interviews were held twice in each school. In data collection, the interactive area was preserved with focus group discussions. In the presentation of research findings, presenting direct quotations to the reader without any intervention is another factor that provides credibility.

The lack of the possibility of repeatability of events and facts in qualitative research can be evaluated by the reliability of research data, and the consistency of the data (Yıldırım & Şimşek, 2016). It was seen that the consistency of the research data is confirmed by the fact that the literature review carried out while creating the data collection tools supports the data obtained in the process. When the sub-problems of the study and the whole of it are taken into consideration, it is regarded important for the consistency of the study that the study conducted has a structure that does not contradict each other. In addition, to ensure the consistency of the research, two field experts were made to conduct a consistency review. In this context, the feedback made was evaluated. In order to ensure the conformability of the research, all audio and video recordings, notes taken during the interview, personal information forms, the transcribed version of sounds and images, a list of all codes and themes, participant code tables, and all the date such as all formats of sub-problem finding tables, etc. were recorded with their dates. According to the focus group data collection technique (Bryman, 2021) consisting of people who shared a certain common experience, focus group interviews were conducted with the same group twice for each project school.

In the focus group interviews, the participants shared their feelings, thoughts, and perspectives efficiently without feeling alone and under pressure (Krueger & Casey, 2000), and information sharing took place in an easy and sincere way. According to Yıldırım and Şimşek (2016), a qualitative researcher is a person who spends time directly interviewing the participants and uses the perspective and experience gained in the field in the analysis of the collected data. Being close to data sources, and recognizing and understanding the participants has an important place in qualitative research. In this context, the first researcher prepared the literature review, the writing of the report, and the draft of the article. The second researcher provided the determination of the research objectives and designed the method and design of the research. Both researchers carried out the data collection and analysis process together. In addition, the fact that one of the researchers is an academician and the other researcher is a school administrator working in the Ministry of National Education has enabled the data collection and analysis process to be viewed from different perspectives and to minimize prejudices.

Ethical Committee Approval

The research was concluded by acting within the framework of the principles of research ethics on how to ensure the security of the data and how to evaluate the data. In order to carry out the study, permission from the Ethics Commission and the Izmir Provincial Directorate of National Education was obtained. This research was conducted with the permission of the Ege University Senate Ethics Committee Board dated 19.06.2017 and numbered 05/07.

Data Analysis

In analyzing the data of the study, data analysis was performed using an inductive analysis, in which the themes related to the studied situations are uncovered based on descriptive and detailed data (Glaser & Strauss, 1967). Descriptive analysis and content analysis were used considering the pre-project and project process of the study. In the first stage, a code list was created for descriptive analysis in the light of the literature (Yıldırım & Şimşek, 2016) and sub-problems. The data were assigned to the groups, taking into account the code list. In addition, since it is aimed to reveal the concepts underlying the data and the relationships between these concepts (Yıldırım & Şimşek, 2016) in the analysis of the data, content analysis was taken as the basis. Content analysis is an analysis technique used to draw systematic and unbiased conclusions from certain characters defined in the text (Berelson, 1952; Stone et al., 1966). In this context, it has been tried to define the data with content analysis, to reveal the facts that may be hidden in the data, to reach undefined and unnoticed concepts and themes (Bilgin, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2016).

The detailed data obtained from the focus group interviews were obtained by transcribing the audio and video recordings. The verbal and nonverbal responses of the participants were also included in the study. Study data were discussed within the framework of Yıldırım and Şimşek's (2016) stages of coding, finding themes, rearranging the data according to codes and themes, and interpreting the findings. The

data for the sub-questions of the research were first divided into two groups as longitudinal (temporal). While the first group included data on the pre-project situation, the second group included data on the situation in the project process. The raw data of the study were carefully read by two researchers, respectively, and the codes were determined. In addition to the code list, the coding for the new concepts that were found to be meaningful in accordance with the content analysis was made by the researchers. Then, the consistency between the codes produced by the two researchers was calculated according to the formula of Miles and Huberman (1994), which is recommended for the evaluation of qualitative research data. Codes with consensus and codes with disagreement were counted. Consistency rate (consistency) = $\text{Consensus} / (\text{consensus} + \text{disagreement}) \times 100$ as a result of the calculation, the agreement rate between the two encoders was calculated over 90% for each sub-problem. Then, two researchers found themes suitable for the codes together and organized the data hierarchically. The steps followed in the analysis of the data are given in Figure 2.

Figure 2

Phases Followed in the Analysis of the Data

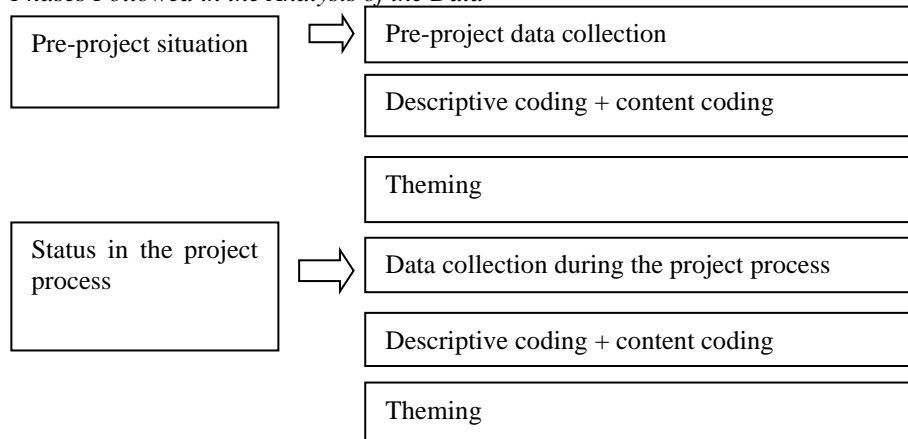


Figure 2 shows how the data were analyzed within the context of the pre-project situation and the situation during the project process. The themes that were formed as a result of the analysis of the data given in this framework to form a meaningful whole are given in Table 2.

Table 2*Themes That Emerged as a Result of the Analysis of the Research Data*

Sub-problems	Themes (Before the project)	Themes (Project process)
How is the change in the school development practices?	>Practices intended for institutional arrangements >Practices intended for school-environment interaction >Practices intended for parents >Practices intended for students	>Practices intended for students >Practices intended for parents >Practices intended for teachers >Practices intended for institutional arrangements
How is the change in the school development dimensions?	>Physical deficiencies >Deficiencies arising from the environment >Inadequacies arising from student behavior >Inadequacies arising from institutional functioning >Inadequacies arising from the teacher	>Physical deficiencies >Deficiencies arising from the environment >Inadequacies arising from student behavior >Inadequacies arising from institutional functioning
How is the change in the management of school development?	>Managing democratic-oriented behaviors >Managing sustainability-oriented behaviors >Managing repressive behaviors	>Managing development-oriented behaviors >Managing democratic-oriented behaviors
How is the change in the school development obstacles?	>Obstacles arising from school management >Obstacles arising from the school environment >Obstacles arising from the teacher's qualifications >Obstacles arising from the student	>Obstacles arising from the school environment >Obstacles arising from the teacher's qualifications >Obstacles arising from school management

As a result of the analysis of the data seen in Table 2, the themes obtained in line with the four research questions were grouped into two groups the situation before the project and the situation during the project period. During this entire process, the opinions of the participants were coded without giving their names, based on confidentiality. Accordingly, each school and participant were given a number (A1, B7, H4, M3, etc.) next to their code. The themes and codes determined in this study were further detailed in the findings section.

Findings

Findings related to the sub-questions of the research were presented in line with the qualitative research design. Findings for the sub-questions of the research were first divided into two groups as longitudinal (temporal). While the first group included data on the pre-project situation, the second group included data on the situation in the project process. For this reason, while presenting the findings, the themes and

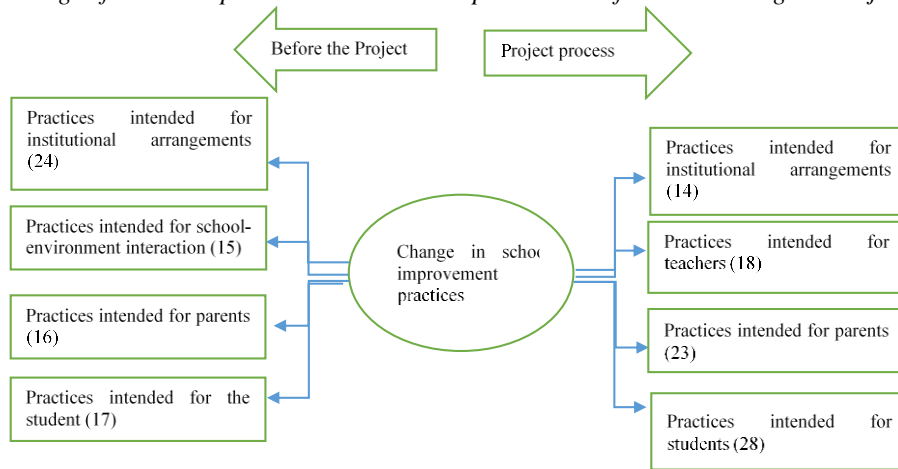
codes of the pre-project situation and then the themes and codes of the state in the project process were given respectively for each sub-question.

Change of School Improvement Practices

Findings regarding the changes in school improvement practices implemented before and during the project are given in Figure 3.

Figure 3

Change of School Improvement Practices Implemented Before and During the Project



According to the findings given in Figure 3, the change in school improvement practices before the project has emerged as four themes such as the following: “Practices intended for institutional arrangements”, “Practices intended for school-environment interaction”, “Practices intended for parents”, “Practices intended for students”. On the other hand, the school improvement practices carried out in schools during the project seem to have been emphasized in four themes such as the following: “Practices intended for students”, “Practices intended for teachers”, “Practices intended for parents”, “Practices intended for institutional arrangements”. With respect to school improvement practices before the project, the theme of Practices intended for institutional arrangements ($f = 24$) has been emphasized the most. This theme includes codes of making physical arrangements ($f = 17$), innovations in managerial functioning ($f = 3$), increasing hygiene and cleanliness ($f = 2$), and professional development activities ($f = 2$). An excerpt from the views of teachers and principals on the code of making Physical arrangements is as follows:

Garden arrangements were made. The woodland in our garden was a more earthy area, it was paved with stones, and it was made cleaner. Improvement was made to our canteen; it was smaller and limited. Apart from that, the iron bars of our

garden wall were very deformed, they were changed. Our entrance door was changed. (A1)

A teacher's view on the code of innovations in managerial functioning is as follows:

Lockers were placed to allow students to carry their belongings more easily. Thanks to the student lockers, they do not carry bags. Technological equipment was provided in our classrooms. Environmental arrangements have been made. We have a small garden, but it has been arranged. Playgrounds were created. (G1)

The second most emphasized theme in pre-project school improvement practices is the theme Practices intended for students ($f = 17$). This theme includes the codes of supporting students' academic success ($f = 3$) and organizing social activities ($f = 14$). The code of supporting academic success is about organizing courses, practice exams, and extracurricular academic activities inside and outside the school. A teacher's view on the code of supporting academic success is as follows:

"Some courses were opened. In addition, teachers rewarded children who read the most books each month. We rewarded students who were members of the library." (D4)

In the project process, it was the theme of Practices intended for students ($f = 28$) which were mostly emphasized in the school improvement practices. This theme is about supporting students' academic success ($f = 5$), encouraging positive behavior of students ($f = 10$), organizing competitions ($f = 5$), increasing social activities ($f = 4$), and using out-of-class learning environment ($f = 4$) codes. A principal expressed the following opinion regarding the code of encouraging students' positive behaviors:

During the process, we started to choose *students of the week*, not only in terms of academic success, but also in terms of being the most compassionate, the most leadership-inclined, the most respectful, and the most progressive of the week. We did this in the first place. We also chose *the cleanest class in the school*. There were no litter boxes in the classrooms, this way children gained the consciousness of cleanliness themselves. (YK1)

Regarding the code of supporting students' academic success, a teacher said:

During this project process, the goals of our school have risen. Our goals in terms of academic success have also risen. Now the children have learned how to queue and how to ask for permission to speak. They have also learned how to speak and communicate. Even in practical lessons, students realized that they were evaluated for their behavior. They started to realize that applied courses are also a lesson, and these lessons are also their responsibility. (K4)

The second most emphasized theme in school improvement practices during the project process is Practices for parents ($f = 23$). This theme includes the codes of

organizing activities to ensure the participation of parents ($f = 11$), organizing parent training ($f = 6$), sending parent information messages ($f = 3$), and announcing student rewards to parents ($f = 3$). A teacher's view on the code of doing activities to ensure the participation of parents is as follows:

This year, there are many changes in our school compared to the previous year. There has been a lot of parent participation. These were generally things that happened in kindergarten. I thought about what was needed in primary school and concluded that it would be particularly good for parents to come to school. In this way, they were able to satisfy their curiosity about how the children were doing in the classroom and saw the classroom environment. They both tried to get to know the teacher closely and did something with the children. Therefore, their view of some children and their families has also changed positively. In this sense, parental participation was beneficial. (J3)

A teacher's view on the code for organizing parent training is as follows:

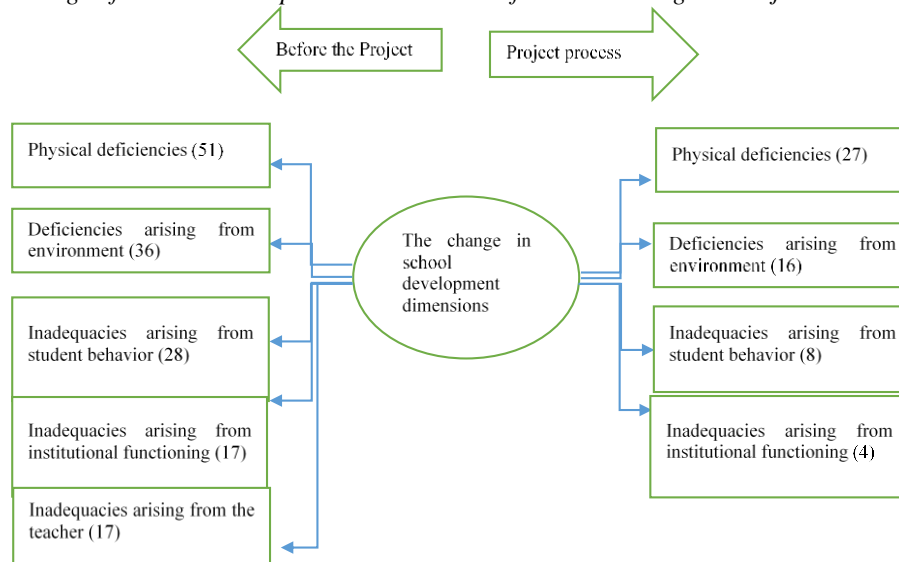
I told the parents of the students who could not pass to reading how they could make their children pass to reading through particular exercises two times a week, on Mondays and Wednesdays. A parent of one of my eighth-grade students learned from me how to teach her children to read, and thus enabled her child to start reading. I cooperated with the guidance teacher in the school. In many cases, I invited him to my class. I got his support to encourage children to love school and to guide children on many issues based on child psychology. (L4)

School improvement practices before the project in proportion to the participants have been aligned based on physical arrangements made in the school, projects requested by senior management, in-school ceremonies and competitions defined as social activities, and activities for communicating with parents. On the other hand, during the project process, principals and teachers emphasized that in student development practices, teachers focused on professional development by reviewing their own competencies based on lesson observations. In addition, it was determined that creative activities that will attract parents to the school during the project process make the institutional functioning more efficient.

The Change in School Improvement Dimensions

The findings of the second question of the study regarding the change in school improvement dimensions before and during the project are shown in Figure 4.

Figure 4
Change of School Development Dimensions Before and During the Project



When Figure 4 is examined, five dimensions were determined before the project regarding the dimensions of school improvement, namely “Physical deficiencies”, “Inadequacies arising from student behavior”, “Deficiencies arising from the environment”, “Inadequacies arising from the teacher” and “Inadequacies arising from institutional functioning”. On the other hand, it is seen that the themes of “Physical deficiencies”, “Deficiencies arising from the environment”, “Inadequacies arising from student behavior” and “Inadequacies arising from institutional functioning” appeared during the project process. It was the theme of physical deficiencies ($f = 51$) that was most emphasized in school improvement dimensions before the project. This theme includes the codes of providing instructional technology/material in schools ($f = 25$), physical space deficiencies ($f = 24$), and increasing the number of classrooms ($f = 2$). A teacher’s view on the instructional technology/material delivery code is as follows:

The most important need of our school is the materials in the classroom, especially the smart boards. We have problems from time to time with projections and computers. Problems occur in connections. We spend too much on maintenance and repair. (A3)

A teacher’s view on the code of physical space deficiencies is as follows:

Our physical education practices are exceedingly difficult. Since our schoolyard was divided into two, our baskets were temporarily dismantled to be put back on. But it has not come yet.” (F2)

The theme of Deficiencies arising from the environment ($f = 36$) has been the second most emphasized theme in school improvement dimensions before the project. The theme of Deficiencies arising from the environment includes the codes of developing school-environment cooperation ($f = 4$), parents’ support to the school ($f = 7$), reducing parental intervention to teachers ($f = 11$), maintaining student achievements by parents ($f = 5$) and increasing families’ interest in school ($f = 9$). A teacher’s view on the code of reducing parental intervention to the teacher is as follows:

Our primary problem is parents’ intrusive attitudes. Although parents do not know the developmental characteristics of their children very well, they sometimes interfere with teachers due to their high expectations of children. One parent commented to me that the last year was a very unproductive year. I explained that there was no writing activity in the second grade, but listening activity was a priority. Some parents falsely assume that their children do not learn anything if there is no writing activity predominantly. This causes them to make wrong comments about teachers. (D4)

A teacher’s view on the code of maintaining student achievements by parents is as follows:

Our school environment is a region with limited financial means and people from low social strata live. Therefore, parents are prone to violence. Sometimes, they can be negative role models for their own children by scolding their children in front of us. We protect children against the parents in such cases. We try to prevent the parents from resorting to violence. What is more, I am hesitant to even give homework to children, worrying that their parents could commit violence at home because they do not do their homework. (H1)

In the project process, four themes have been determined in school improvement dimensions, mostly the theme of Physical deficiencies ($f = 27$) was emphasized. The theme of physical deficiencies is about physical space deficiencies ($f = 14$) and lack of instructional technology infrastructure ($f = 13$). A teacher’s view on the code of physical space deficiencies is as follows:

The lack of a sufficient number of classrooms negatively affects our activities. I am having difficulties educating parents because I have difficulty finding empty classrooms. For example, we organized an educational activity for fathers. Our school principal necessarily placed the activity in the evening. (J3)

A teacher’s view on the code of lack of instructional technologies infrastructure is as follows:

We use the smart board by installing flash memory and consuming our own internet. Especially when we have activities outside on certain days and weeks, our microphones and microphone stands are not enough. I applied to a few places that can donate them to our school. Our school principal did her part in this regard. However, the lack of equipment in our schoolyard continues. (K5)

In the project process, the second most emphasized theme in school improvement dimensions is the theme of Deficiencies arising from the environment ($f = 16$). This theme consists of the school's awareness of parents ($f = 3$), parents' support for education ($f = 3$), increasing parents' interest in the school ($f = 7$), and the continuation of student achievements by parents ($f = 3$). A teacher's view on the code of increasing families' interest in school is as follows:

Parent participation in meetings is extremely low. Parents usually do not attend meetings by making excuses such as I have small children at home, my work is extremely time-consuming, etc. However, many of the parents prefer not to attend the meetings, thinking that they will be asked for monetary support. I invited the parents to breakfast this year instead of organizing a meeting for them. Almost all of them came to breakfast. (M2)

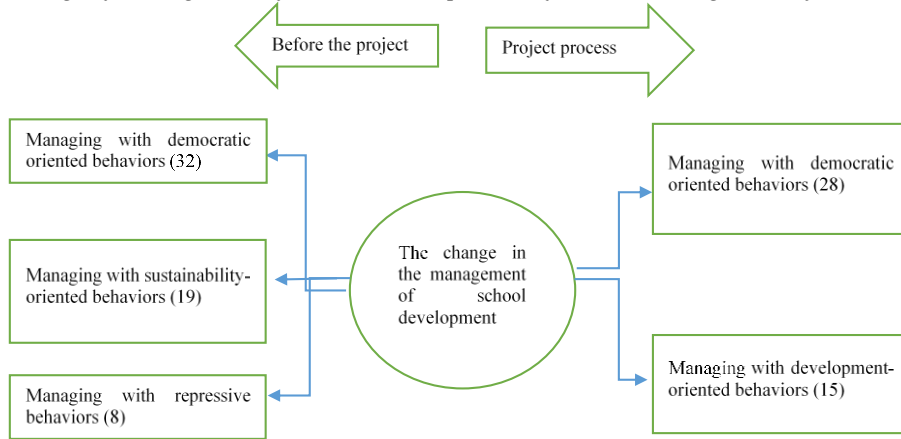
When the change of school development dimensions from the pre-project to the project process is examined, pre-project school development dimensions are mostly stated as physical deficiencies, deficiencies in the school-parent-environment relationship, and deficiencies in teacher and student behaviors. During the project process, reviewing their own attitudes and behaviors and student-oriented development practices came to the fore in the opinions of the participants. On the other hand, it was determined that participant views during the project process started to develop solutions as well as indicating the school's deficiencies. In the opinions of the participants, the experiences based on their contribution and participation in the school development process came to the fore.

The Change in the Management of School Improvement

Findings regarding the third question of the research connected with the change in the management of school improvement before the project and in the project process are given in Figure 5.

Figure 5

Change of Management of School Development Before and During the Project



According to the findings in Figure 5, the management of school improvement has been determined as three themes before the project: “Managing with democratic-oriented behaviors”, “Managing with sustainability-oriented behaviors” and “Managing with repressive behaviors”. On the other hand, during the project process, the management of school improvement has been determined as two themes: “Managing with democratic-oriented behaviors” and “Managing with development-oriented behaviors”. The theme of managing with democratic-oriented behaviors ($f = 32$) was emphasized the most before the project regarding the management of school improvement. This theme includes the codes of participatory decision-making ($f = 5$), solution-oriented behavior ($f = 8$), giving importance to human relations ($f = 9$), and persuading ($f = 10$). A teacher’s view on the participatory decision-making code is as follows:

The school principal does not tend to make decisions alone. We contribute to him. We usually have difficulties in providing financial resources. The principal provides resources by cooperating with municipalities. They show a supportive attitude towards us on these issues. (A3)

In the management of pre-project school development, the theme of managing with sustainable behavior ($f = 19$) was emphasized the second most. This theme consists of the codes of managers being dysfunctional ($f = 3$), monitoring the process ($f = 4$), making result-oriented evaluation ($f = 3$), not taking initiative ($f = 3$), communicating ineffectively ($f = 4$) and managing the process well ($f = 2$). A teacher’s view on the process monitoring code is as follows:

Our school principal calls us when there is something to be done and distributes the tasks between us. Our manager is open to innovations and follows a task to

the end. Our assistant manager is also good at follow-up work and is someone who has positive approaches in general. (F5).

In the management of school improvement in the project process, the theme of managing with democratic-oriented behaviors ($f = 28$) was emphasized the most. This theme includes the behaviors of participatory decision-making ($f = 10$), supportive behavior ($f = 8$), solution-oriented behavior ($f = 4$), giving importance to cooperation ($f = 3$), and giving importance to human relations ($f = 3$) in the development practices of principal. The views of an administrator and a teacher regarding the participatory decision-making code are as follows.

The principal shares with us what he thinks and tries to understand what we think while making decisions with respect to practices. This really makes us feel valuable. It also has a motivating effect. Even when our energy is low, it has a motivating effect. (YJ7)

All decisions were taken with the common opinion of the teachers. We can express our opinion freely on the issues we do not agree with. We have a democratic environment. When we started the open library practice in the school, there were several different views, we took every view into consideration in turn, and then we adopted the most appropriate one. There were also some negative situations. For example, some books were taken but not returned. We asked everyone for ideas, including the students in to prevent the books. Now we have reached a consensus on a method. It looks like it will work. (L2)

Another theme that emerged in the management of school improvement during the project process is the theme of managing with development-oriented behaviors ($f = 15$). This theme is related to the behaviors of the managers to monitor the process ($f = 5$), to give continuous feedback ($f = 4$), to use result-oriented evaluation ($f = 2$), to communicate ineffectively ($f = 2$), and to be dysfunctional ($f = 2$). A teacher's view on the process monitoring code is as follows:

“Our administration guides us when we cannot see some particular details. Our administrator sweetly tells us what we missed. They follow the practices closely.” (J5)

Regarding the continuous feedback code, one teacher said:

“After the activities, our administration definitely thanks us. Not every school administration does this. Our principal honors us when we successfully complete even a small activity. A sense of appreciation is particularly important for a teacher.” (K4)

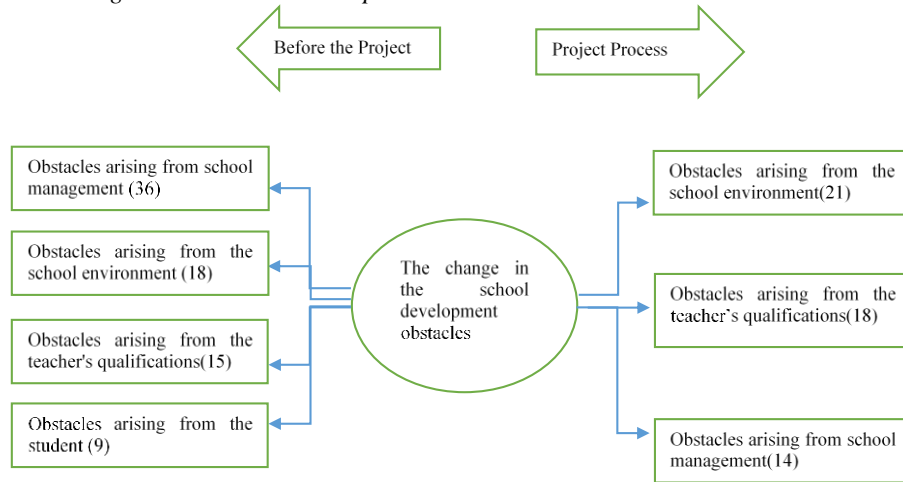
As a result, according to primary and secondary school principals and teachers, while principals' efforts to persuade, their attaching importance to human relations, their ineffectiveness due to the pressure of superiors come to the fore in school improvement management before the project, participatory decision making, supportive behavior, monitoring the process and giving feedback come to fore during the project process.

The Change in the School Improvement Obstacles

Findings regarding the change in school improvement obstacles before and during the project are given in Figure 6.

Figure 6

The Change in the School Development Obstacles



As seen in the figure 6, the obstacles to school improvement have emerged as four themes before the project: “Obstacles arising from school management”, “Obstacles arising from the school environment”, “Obstacles arising from the qualifications of teachers” and “Obstacles arising from the student”. On the other hand, three themes have emerged as the obstacles to school improvement during the project process: “Obstacles arising from the school environment”, “Obstacles arising from the teacher’s qualifications” and “Obstacles arising from school management”. Before the project, the theme of obstacles arising from school management ($f = 36$) was most emphasized in the obstacles to school improvement. This theme includes physical space deficiencies of the school ($f = 17$), out-of-school assignments of the administrator ($f = 3$), lack of participation in decision-making ($f = 3$), lack of cooperation ($f = 4$), school climate management ($f = 3$) and manager’s qualifications include ($f = 6$) codes. A teacher’s view on the manager’s qualifications code is as follows:

“Sometimes our manager happens to be absent-minded. This might be because he has personal problems. When he reflects this in the school personnel an unfavorable atmosphere emerges.” (E6)

Before the project, the theme of obstacles arising from the school environment ($f = 18$) has been the second most emphasized theme in the obstacles to school

improvement. This theme includes the codes of lack of parent support ($f = 14$) and lack of parental support ($f = 4$). Two quotes regarding the code of lack of parent support are as follows:

The parents just want us to keep their children at school without expecting anything from them. They expect everything from the school teachers and principals. I think we should deal with the families for a month as soon as the schools open. We have not seen the face of the parents for a long time. The parents think that they know most things, even though they do not know. There are problems related to the attitudes of parents and children. Parents are getting the children to become accustomed to what is ready. (F3).

A parent requested I call him in the evening so that he could put his child to sleep. He was expecting his own responsibility from us. As the parents move away from paternal responsibilities, they expect them from us. We inform parents about healthy nutrition. Some parents bring fruit juice and cereals to their children from a nearby market. Parents do not own or care about their own children enough. When talking about their own child, they could say “this or that” instead of mentioning their name. We cannot move on to academic achievement without exceeding the parental responsibilities. (H1).

During the project process, the theme of obstacles arising from the school environment ($f = 21$) was the most emphasized among the obstacles to school improvement. This theme is related to the prejudices of the school environment ($f = 5$), the indifference of the parents ($f = 4$), and the lack of support for the school ($f = 12$). A teacher’s view on the code of being biased is as follows:

The fact that this project is a two-year project was also good for the process. Because I think we overcame the prejudice about school improvement. It will be easier to continue from now on. No matter who made it continue, it was something that had to be done. Now it is good to have overcome the prejudices. (K1)

In the obstacles of school improvement during the project process, the theme of obstacles arising from the teacher’s qualifications ($f = 18$) was the second most emphasized theme. This theme is related to the teacher’s high workload ($f = 9$), low motivation ($f = 4$), and deficiencies in teaching methods and techniques ($f = 5$). A principal’s view on the code of high workload intensity is as follows:

I think the biggest obstacle is time. There is a problem with the course load. I can understand my friends. We are already striving to train the lessons. Sometimes even a lesson hour allocated for the activities can cause the lessons to be disrupted. It can be a problem for the teacher to adjust the flow accordingly. However, within the scope of this project, school improvement practices and observations did not cause any problems as they were adjusted according to the course flow. (YK1)

A teacher's view on the code of deficiencies in teaching methods and techniques is as follows:

We are not effective and creative in improving the lessons. Our teachers in the past were highly creative in this regard. They used to teach us by teaching songs and making us sing songs. If we are not as effective as they were, the insufficient education we received should have a share among other things. I think a teacher should be able to play at least one musical instrument. For instance, I should be able to teach half of the math with music. On the other hand, without a sense of rhythm, we cannot teach children to inhale and exhale properly in sports activities. (J4)

As a result, according to primary and secondary school principals and teachers, before the project, the obstacles to school improvement, lack of physical space, lack of parent support, student behavioral problems, and deficiencies in managerial qualifications and teaching methods and techniques have become prominent. On the other hand, lack of parent support, workload density, and legal obstacles stand out as obstacles to school improvement during the project process.

Discussion, Conclusion and Suggestions

With this research, according to the opinions of primary and secondary school principals and teachers, the changes in school improvement practices, dimensions, management, and obstacles before and during the project process were examined. The findings of the research were discussed under the guidance of sub-problems and interpreted in line with the theoretical framework. The discussion of the research findings is structured in line with the sub-questions.

Before the project regarding the change in school improvement practices, the theme of practices intended for institutional arrangements has been the most emphasized theme, while the theme of practices intended for students has been emphasized on the second level. During the project process, while the theme of practices intended for students has been the most emphasized theme, the theme of practices intended for parents has been emphasized on the second level. In the study conducted by Bozbayındır and Alev (2020), practices for improving the conditions of students and physical conditions came to the fore. On the other hand, in the research of Altunay and Aksu (2019), it is stated that parent training is important in school improvement practices. In Şahin's (2013) research, the willingness of school principals to make physical arrangements is parallel to the finding of improving physical space as one of the components of school improvement found in Altun and Bebek's (2016) research. In the literature, the emphasis on physical development as one of the areas of school improvement stands out (Gürsül, 2010; Ismail et al., 2014; Moustaka-Tsiakkiros, & Tsiakkiros, 2013). However, compared to the improvement of physical conditions, improvement practices intended for students and parent training have not been sufficiently prominent. The reason for the literature and the findings of this study may be related to the prominence of the physical arrangements and social activities carried out for the students in schools, which were intensively

carried out by the principals before the project. In other words, school principals see physical improvements that are more visible to the environment or social activities aimed at gaining the appreciation of parents as development activities. This may be because principals and teachers cannot think in a student-centered manner. In addition, before the project, it was seen that schools were waiting for the Ministry of National Education or an external driving force for development. Although school development management teams are established to manage the development in schools, it is known that these teams are not functional (Parlar, 2014; Şahin, 2015). School development management team and Strategic planning are mentioned in the Ministry of National Education's Primary Education Institutions Standards Implementation directive published in 2011. The schools of the Ministry of National Education mostly act within the framework of development projects determined by the central government. Since the projects are prepared centrally in the Ministry of National Education or the National Education Directorates, quantitative results are tried to be produced, but there are criticisms that the schools do not deepen in accordance with the special conditions and quality of the schools.

However, the fact that school improvement practices during the project process include studies for students and parents carried out by school members may have brought forward the view that school improvement is beyond increasing physical facilities or taking the student to some places outside of the school. This situation can be accepted as an indication that the development culture mentioned in Reezigt and Creemers' (2005) school improvement model was formed in schools during the project process. While school improvement practices were seen in the context of institutional arrangements before the project, school improvement practices in the project process turned into a perspective that focuses on the development of students and parents. This transformation can be accepted as an indication that the learning culture in Senge's (1990/2018) learning organization model is formed. Because it is seen that in school improvement practices in the project process the focal point is on the learning of individuals in the school. Thus, it can be thought that the project allows teachers and principals to gain a more student-centered perspective.

Before the project regarding the change in school improvement dimensions, the theme of physical deficiencies has been the most emphasized, while the theme of deficiencies arising from the environment has been emphasized on the second level. The same is true for the project process. In the project process, while the theme of physical deficiencies has been the most emphasized, the theme of deficiencies arising from the environment has been emphasized on the second level. The findings obtained in this research support the findings of the research carried out by Altunay et al., (2021) in which the insufficiency of physical and technical facilities and the disinterestedness of parents in school come to the fore as the topics that need improvement. In another study, it is stated that schools should be developed physically and technically, and it is emphasized that this problem is due to financial reasons (Arabacı & Namlı, 2016). According to Yalaza and Cinoğlu (2019), there are problems with parents' interest in school and their style of communication. Parents

intervene in the classroom and there is a lack of materials in the schools. Similarly, that school principals mostly act to strengthen technological infrastructure (Şahin, 2013) and that schools have inadequacies regarding physical and technical facilities have been mentioned in studies (Altun & Bebek, 2016; Gürsül, 2010; Hajisoteriou et al., 2018). However, in Kaya's (2015) study, the least effective dimension of the school was found to be the school environment and parents. On the other hand, according to the Ministry of National Education's Quality Management System Directive (MEB, 2014), it is planned to be built based on the excellence model developed by the European Quality Management Foundation in Turkey. The dimensions of the excellence model developed by the European Foundation for Quality Management (EFQM); direction (purpose, vision, strategy, corporate culture, and leadership), implementation (stakeholder engagement, creating sustainable value, and driving transformation) and results (stakeholder perceptions, strategic performance, and operational performance). School development management team in the same directive; It is defined as a team formed in schools to increase the quality of education, and student success, improving the physical and human resources of the school, evaluating the institutional performance of the school with a shared and cooperative management approach, and ensuring the planned and continuous development of education by making a strategic plan. In this study, the dimensions of school development were determined as the physical structure of the school, the environment of the school, student behavior, institutional functioning, and teacher characteristics in line with the opinions of the participants. The reason for these research findings and the literature may be the low economic opportunities of the schools and the attitude of parents towards the school. The fact that physical arrangements are at the head of the areas that need to be improved in schools before the project and during the project may be related to the planning errors in the construction phase of the school buildings. In addition, the fact that the number of students in schools exceeds their capacity due to the school-age student population and the high demand for schools can account for many inadequacies. At the same time, many areas such as conference halls, gardens, various rooms, canteens, and recreation areas not effectively planned during the construction of schools create limitations in meeting educational requirements. On the other hand, the parents' intervention with the school and the teacher in the theme of environmental arrangement before the project turned into the form of increasing the parents' interest in the school after the project. An important factor in this might be the change in the perspective of teachers, principals, and parents on each other during the project process. At the same time, activities intended for parents within the scope of the project may have increased their trust in the school. All these findings are of support nature increasing development resources and pressure elements aimed at development included in Reezigt and Creemers' (2005) school improvement model before the project. The fact that schools have both physical deficiencies and material deficiencies forces schools to find solutions in this direction. Parents' merging with teachers can be regarded as a reflection of the step of learning with the team included in Senge's (1990/2018) learning organization theory.

In school improvement management before the project, the theme of managing with democratic-oriented behaviors has been the most emphasized, while the theme of managing with sustainable behavior has been emphasized on the second level. In the project process, while the theme of managing with democratic-oriented behaviors has been the most emphasized, the theme of managing with development-oriented behaviors has been emphasized on the second level. The content of the theme of managing with democratic behaviors has undergone a transformation regarding principals and teachers during the project process. While it was a priority for school improvement practices to be done by the principals through persuasion before the project, it has turned into content towards *ensuring participation in the decision* in the project process. The finding that principals made result-oriented evaluations before the project has turned into a process-oriented understanding. It is stated in the literature that school improvement practices should be in a structure that focuses on the process, not the result (Parlar, 2012). On the other hand, according to the study conducted by Beycioğlu and Aslan (2010), in the management of school improvement practices the findings of the necessity to be democratic and to participate in the decision are also parallel. In addition, in the studies conducted by Gündüz (2015), Boström and Dalin (2016), and Hajisoteriou et al. (2018), the participation of stakeholders in the decision-making process in the school improvement process coincides with the findings. The reason for the literature and the findings of this study may be that teachers are not motivated enough in school improvement practices before the project, and school principals try to persuade them. In this way, because the school principal does not use different types of pressure, they may have perceived their practices as democratic. On the other hand, since the participation of teachers and parents in making decisions is attempted to be provided to improve the management process in the project process, it may also be due to the development of a democratic management approach. These findings can be regarded as coherent with Senge's (1990/2018) shared purpose and vision step in the learning organization theory. For, to be able to fight for common purposes is only possible by providing a democratic school improvement environment. The same situation also coincides with the step of sharing the goals of education included in Reezigt and Creemers' (2005) effective school development model.

Before the project regarding the change in school improvement obstacles, the theme of obstacles arising from school management has been the most emphasized, while the theme of obstacles arising from the school environment has been emphasized on the second level. In the project process, while the theme of obstacles arising from the school environment has been the most emphasized, the theme of obstacles arising from the teacher's qualifications has been emphasized on the second level. When the literature is examined, the findings emphasizing teachers' qualifications and insufficiency of parental support as school improvement obstacles (Bozbayındır & Alev, 2020) overlap with the findings of this study. Similarly, in the research conducted by Arabacı and Namlı (2016), it was stated that there were obstacles in the physical and technical development of schools, and financial

problems were shown as the root of these obstacles. In addition, in the studies of Gürsul (2010) and Şahin (2013), the biggest obstacles to the improvement of schools were stated to be physical and financial obstacles. The reason for the literature and the findings of this study is that principals and teachers primarily attribute the source of problems to factors other than themselves (parent support, physical factors) in school improvement practices and that they have an expectation towards a regulation regarding them. During the project process, the fact that the issue of workload intensity came to the forefront with principals' and teachers' reviewing their qualifications has brought more clarity to the problem of obstacles caused by teachers. This finding can be accounted for by the fact that the desire to participate in school improvement practices increased during the project process, but the high number of courses posed an obstacle in this regard. Research findings can be considered as teachers' efforts to increase their own competencies in adapting themselves to the development culture, which Reezigt and Creemers (2005) discuss in the dimension of improvement culture and classify in school situations. Similarly, when looked at from the perspective of Senge's (1990/2018) personal dominance dimension in the learning organization theory, a continuous learning environment has been tried to be provided. This environment may have caused people to question their own qualities and the contribution of the environment to education.

In line with the research problem, opinions on school improvement practices in primary and secondary schools were evaluated. In this context, it is seen that school improvement practices in the world include activities for the holistic development of the student. Studies are carried out to make the school an area of discovery for teachers and students beyond providing students with academic skills. In addition, the effective participation of stakeholders and a democratic attitude in management are considered important. In Turkey, on the other hand, studies aimed at increasing the physical and technological opportunities of schools stand out. Finally, it was observed that the opinions partially differed before and during the project. In this context, the research results, and suggestions in line with these results are as follows:

1. Since the change in school improvement practices is in the direction of practices intended for students and practices intended for parents, improvement practices in awareness studies regarding school improvement can be made by focusing on parents, teachers, and students. Teachers should be allowed to develop their own improvement projects and professional development. With the support of parents, practices should be structured in accordance with the holistic development of students, including digital, social, and academic skills. Efforts should be made to increase the willingness of parents to participate in school activities by using all digital and other communication means.
2. The changes in the dimensions of school improvement are similar in terms of physical deficiencies and environmental deficiencies. School improvement practices have made these shortcomings less felt during the

project process. The interaction of schools with their environment is insufficient due to both the internal dynamics of the school and national policies. In this context, to urgently improve the physical facilities of the schools, it should be ensured that a data bank is created by determining the situation. To solve the physical resource problem of schools, the budgets allocated to the education system in general and the school in particular should be increased. In order to increase the interaction of schools with their environment, activities that will ensure the participation of all stakeholders should be planned. These events can be graduation days that will reinforce the corporate culture, events to be held on special days of the region, competitions where a cultural transfer will be made, and events such as bazaars that will strengthen the school-environment relationship. In order for the environment to protect the school, it should be ensured that a corporate culture is created and all communication channels, including social media, are used effectively.

3. Since the change in the management of school improvement has turned into a form of democratic, individual-oriented development and supply of participation in the decision-making, the school improvement practices and projects from top management of the Ministry of National Education to school administrations should be structured according to the views of the stakeholders of the school. This can increase motivation in the process. The Ministry of National Education and National Education Directorates require school development practices in a school-oriented and flexible structure, not top management-oriented projects. In order for school administrators to be successful in school development, the criterion of being open to development and creating a culture of development can also be decisive. A system that encourages and supervises administrators who are ineffective in school management can be created. Evaluating the feedback from schools, teachers, parents, and students by senior management may enable school administrations to take bold steps to reduce their commitment to the central structure.
4. The change of obstacles to school improvement was focused on the school environment and teacher qualifications; however, the obstacles arising from the school environment have decreased. School-environment relations need to be considered in the long term. Professional development training that supports teachers can be increased to eliminate the inadequacies regarding teacher qualifications. In this process, cooperation should be made with universities. On the other hand, teachers' academic and social achievements should be rewarded and their development in this area should be encouraged. In addition, funds should be allocated for teachers' development activities. Participation in congresses, etc. should be met with the means of the Ministry of National Education. The technological and material infrastructure of the projects to be carried out by the teachers should be provided by the Ministry

of National Education. Rewards such as service points to be added in management can also be a motivating force for development.

5. In order to reveal different perspectives on school improvement, some studies can be carried out at all educational levels and in private schools. In addition, the opinions of education principals in the province, district, and ministry about school improvement practices can also be examined. Moreover, it can be suggested that international practices should be examined and adapted to the Turkish context.



İlkokul ve Ortaokullardaki Okul Geliştirme Uygulamalarının İncelenmesi: Bir Durum Çalışması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.11.2021	17.07.2022	03.02.2023

Mustafa Doğan ²
Millî Eğitim Bakanlığı

Esen Altunay ³
Ege Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, okullarda yürütülen okul geliştirme uygulamalarını öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından ele almak ve proje süreci bağlamında incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması desenindedir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul geliştirme uygulamalarının kurumsal düzenlemelerden öğrenciye yönelik uygulamalara doğru değiştiği; okul geliştirme boyutları arasında fiziksel düzenlemeler boyutunun öne çıktığı gözlenmiştir. Okul geliştirme uygulamalarının öğrencinin bütünsel gelişimini sağlama yönünde evrildiği görülmektedir. Okul geliştirme uygulamalarının yönetiminin değişimine ilişkin daha çok demokratik yönetim anlayışının benimsendiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında okul geliştirme çalışmalarının, öğrencilerin bütünsel gelişimine odaklanılarak okulun tüm paydaşlarını kapsayan bir vizyonla yapılması önerilmektedir. Okul geliştirme sürecinde öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması ve veli desteği için çeşitli iletişim kanallarının etkili kullanılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul geliştirme, okul yönetimi, eğitimde değişim, eğitim liderliği

¹Bu makale Doğan, M. (2020) tarafından yapılmış yayımlanmamış yüksek lisans tezinin bazı bölümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. "İlk ve Orta Okullarda Okul Geliştirme Uygulamalarının İncelenmesi: Bir Vaka Çalışması". Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İzmir.

²*Sorumlu Yazar:* Öğretmen, Yazıbaşı Ortaokulu, Torbalı/İzmir, E-posta: mdogan4444@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3151-0372>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: esenaltunay@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-8200-8871>

Okullar değişimin en çok hissedildiği toplumsal yapılardan biridir. Her örgüt gibi okul örgütü de yaşamını sürdürmek için yenileşme eğilimindedir. Günümüz bilgi toplumunda okullar çevrelerinden bağımsız düşünölemeyeceği için, değişimle her gün okullara farklı görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bu durum bireylerin rollerinin değişmesine neden olurken, okul yöneticilerini de yönetim süreçlerinin tasarımında, bu rolleri dikkate almaya zorunlu bırakmaktadır. Okulların işlevlerindeki değişmeler okulları, değişime gerektiği gibi yanıt verebilecek nitelikler kazanmaya itmektedir. Bu niteliklerin kazanılması okulların sürekli olarak gelişmesiyle mümkündür (Purkey ve Smith, 1985).

Okullardaki gelişmelerin yönü değişen eğitim teknolojilerini ve eğitimdeki çağdaş gelişmeleri izleyebilme ve bunları okullarda kullanmak doğrultusunda olmalıdır. Eğitimin iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle daha şeffaf ve izlenebilir bir durum alması, okullar arasındaki rekabeti arttırmış ve okulların geliştirilmesi açısından önemli bir itici güç oluşturmuştur. Okullar bireylerin gelişimini sağlarken kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılma çabası, eğitim alanyazınına “okul geliştirme, etkili okul, öğrenen okul, kalite hareketi, okullarda katılmalı yönetim, okula dayalı yönetim gibi yaklaşımlarla yansımıştır” (Hesapçioğlu, 2003, s. 154). Tüm bu yaklaşımlar temelde okulların nasıl daha etkili olacağına yönelik sorulara cevap bulma girişimlerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Sammons ve diğ. (1995) etkili okulu, okulun önceki dinamiklerini dikkate alarak öğrencilerde beklenenden fazla ilerleme kaydedilmesi ile açıklamaktadır. Bu ilerleme okulun etkililiği ile bağdaştırılan 11 temel özellikte belirtilmiştir. Etkili okula ilişkin özellikler profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve hedefler, öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, ilerlemenin izlenmesi, öğrenci hakları ve sorumlulukları, ev-okul ortaklığı ve öğrenen örgüt olarak belirtilmiştir. Buradan okul geliştirmenin çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir süreç olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar olduğü söylenebilir. Buna göre okulların gelişmiş sayılması için sorunlarını çözebilmesi ve alanındaki değişmeleri izleme yeterliliğini yükseltmeleri gerekmektedir. Bu yüzden okul geliştirmenin etkili okula ulaşmak için gerekli çabaları içerdii söylenebilir (Balcı, 2014). Okul geliştirme okul etkililiği kavramı ile karıştırılabilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Oysa bu kavramlar entelektüel, yöntemsel ve kuramsal boyutlarda farklı kaynaklardan gelmektedir. Okul geliştirme kavramı, tepkisel bir yaklaşımla yeniliğin tepeden tabana empoze edilmesine karşı; aşağıdan yukarı doğru değişimi yani pratisyen yaklaşımı tercih etmektedir (Chapman ve diğ., 2011; Reynolds, 1995). Ancak alanyazın birlikte gelişmiştir. Okulların geliştirilmesi, okulda yapılan günlük etkinliklerden ayrılmaktadır, çünkü okul geliştirme sonu olmayan bir süreçtir (Tıncılıç, 2006). Mükemmel olarak tanımlanan okulların bile geliştirilebilir alanlarının bulunması, her okulun geliştirilebileceğinin ve gelişim sürecinin sonunun olmadığına bir göstergesidir (Senge, 1990/2018). Okul geliştirmeyi kısaca bireyin, okulun ve toplumun amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan her türlü sistematik etkinlik içeren bir süreç olarak tanımlamak olanaklıdır. Her dönemde okullar zamanın koşullarına göre geliştirilmiştir. Fakat kavram olarak okul geliştirmenin

temeli Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Coleman ve arkadaşlarının 1966 yılında hazırladıkları rapora ve İngiltere'de Plawden'e dayanır (Peaker, 1979, akt., Balcı, 2002). Okul geliştirme süreci 1960'larda materyal kullanımı ile başlamış, 1970'lerde materyal geliştirmeye devam etmiştir. 1980'lerde ise daha çok öğretimsel hedeflere ulaşma durumu değerlendirilmiştir. 1990 sonrasında ise *değişim* kavramı eğitimde iyice önemini arttırmıştır. Bu bağlamda okulların her yönüyle geliştirilmesi gerektiği benimsenmiştir. Alanyazındaki (Balcı, 2013; Sammons ve diğ., 1995) okul geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken çeşitli boyutlar vurgulanmıştır. Sammons ve diğ. öğrenme ortamının fiziksel yapısı, okulun çevresiyle ve velilerle olan ilişkileri, öğretmenlerin nitelikleri, kurumsal işleyişin etkililiği, öğrenciye yönelik beklentiler ve öğrencilerin gelişimine yönelik uygulamalar boyutlarına vurgu yapmaktadır. Balcı'ya (2013) göre düşük başarılı okulları geliştirmek için akademik standartları yükseltme, öğretmenin ve öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri öğrenme çevreleri yaratma, öğrenmeyi kariyer ve öğrenci ilgileri doğrultusunda yapılandırma, öğrenci başarısının, eğitimcilerin mesleki gelişmesini iyileştirme yoluyla yükseltme, öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerini sınıf öğretimine bağlama, kolej ve kariyer duyarlılığını artırmak üzere danışmanlık sağlama, okul gününü esnek olarak yapılandırma, öğrenci gelişimini yapabildikleri yoluyla değerlendirme, diğer okullarla ortaklık kurma ve okulun paydaşları ile öğrenci destek birlikleri oluşturma önemli boyutlardır. Reezigt ve Creemers'e (2005) göre ise geliştirme boyutları geliştirme gereksinimlerinin değerlendirilmesi, geliştirme gereksinimlerini belirleme ve ayrıntılı hedefler koyma, geliştirme etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtmadan oluşmaktadır. Birçok boyutuyla ele alınabilecek okul geliştirme çalışmaları kendine özgü özellikler taşımaktadır. Dünyada okul geliştirmeye ilişkin pek çok ülkenin politikalar ürettiği ve projeler yürüttüğü bilinmektedir. Hollanda'da 1960'lardan başlayarak kültürel yoksunluğun giderilmesi amacıyla gelişim projeleri uygulanmıştır. "Rotterdam Eğitim ve Sosyal Çevre Projesi" araştırma ve geliştirme odaklı, "Amsterdam Yenileşme Projesi" ise okullardan üste doğru gerçekleşen bir gelişimin uygulanmasına yöneliktir (Balcı, 2002). Benzer şekilde ABD'de birçok okul geliştirme projesi yürütülmüştür. Bergeson'un (2004) okul geliştirme kavramsal çerçevesi, Firestone'un (1989) bölgesel okul geliştirme çalışması, Arizona Eğitim Bakanlığı'nın okul çapında sistemik okul geliştirme modeli (Mathieson, 2005), Michigan Üniversitesi Eğitim Departmanı tarafından ortaya konulan Michigan Okul Gelişim Çerçevesi (Rowan ve diğ., 2009) ve Washington Eğitim Bölgesi Okul Geliştirme Planlaması bunlardan bazılarıdır. Almanya da okul geliştirme adına bazı çalışmalar yürütmüştür. Bu araştırmalar okulların yönetimi, eğitim programı ve ders geliştirme çalışmalarına odaklanmıştır (Rolf, 2007). Ders geliştirme için Almanya'da ilk olarak 2001 yılında NRW'da (Nordrhein-Westfalen) uygulanan "Okul ve Ortakları" projesi okul geliştirme amacıyla yapılan projelerden biridir. Öte yandan Türkiye'de okul geliştirme için bazı uygulamalar yapmıştır. 17 Nisan 1940 tarihli yasa ile açılan Köy Enstitüleri, Avrupa Birliği Üyeliği kapsamında uluslararası kuruluşların verdiği projeler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanan "Okulda Performans Yönetimi", "Planlı Okul Gelişim Modeli", "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi",

“Müfredat Laboratuvar Okulları”, “Toplam Kalite Yönetimi”, “Okula Dayalı Yönetim”, “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli” gibi gelişim uygulamaları denenmiştir. Son olarak her okulun bir gelişim modeli olmasına karar verilmiş, bu modelde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modelindeki ölçütler temel alınmıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (MEB, 2003) ilköğretim okullarında; paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla, eğitim ve öğretimin niteliği ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla Okul Gelişim Yönetim Ekibinin kurulacağı belirtilmiştir. Ancak okulların durumuna ve uluslararası değerlendirme sonuçlarına bakıldığında istenen gelişimin sağlanmadığı görülmektedir (Parlar, 2014). Günümüzde okul geliştirme, bireyin tüm yönleriyle gelişmesini hedefleyen, gelişim sürecine odaklanan, ideal okulu oluşturan ve sürekli olarak kendini yenileyen okulları ortaya çıkaran sistematik süreçler olarak belirtilebilir. Bu kadar kapsamlı duruma gelen okul geliştirme süreçlerinin bireysel, kurumsal ve toplumsal birçok değişkenden etkilenmesi kaçınılmazdır (Özdemir, 2005; Yıldırım, 2012).

Okul geliştirme uygulamaları zaman içinde değişmektedir. Bu değişimde hem geçen zaman hem de okulların birbirinden farklı özellikler taşıması önemli etkenler arasındadır. Aynı mahalledeki okulların bile farklı özelliklerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda tüm okullar için genellenebilecek, standart bir okul değişim/gelişim yaklaşımından söz edilmesi zor olabilir (Dalın, 2005). Okul geliştirme için genel çerçeveler çizilebilir, fakat okulların etkili bir biçimde geliştirilmesi, okulun kendi özelinde değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Tam da bu yüzden gelişim sürecinde her okulun öz potansiyelinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Okulun potansiyelinin ortaya konulmasında ve gelişim olanaklarının değerlendirilmesinde paydaşlardan edinilen bilgiler önemlidir. Okul geliştirme süreci okulun tüm paydaşlarının işbirliğiyle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Öte yandan günümüz okullarına bakıldığında okulların birçoğunun kendini yenileyemediği, okul iç ve dış dinamiklerini eğitsel hedefleri gerçekleştirebilmek için ve etkili olarak kullanamadığı görülmektedir. Bu durumun oluşmasında, elbette eğitim sisteminin yapısının ve eğitim politikalarının da etkisi vardır. Çünkü eğitim kurumlarını ilgilendiren politikadaki her değişiklik, eğitim sisteminin en küçük birimi olan okullarla, bu okullarda çalışan yöneticileri ve öğretmenleri olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Altunay ve Ağaçdiken, 2016). Bu durumda bilginin dolaşımının sınırsız olduğu bir dönemde okulların, eğitim sistemleri nasıl olursa olsun, kendi gelişim sürecini başlatabilecek ve yönetebilecek bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Bugünkü okulların birçoğuna bakıldığında, okul geliştirmenin okul kültürünün bir parçası olmadığı söylenebilir. Oysa toplumun kaderini belirleyen ve yarının toplumunu oluşturan kurumlardan biri olan okullar, sürekli gelişmesi gereken yapılardır.

Toplumun gereksinimi olan insan gücünün niteliği okullarda verilen eğitimin nitelikli olmasına bağlıdır. Özellikle günümüzde ülkelerin gelişmişlik göstergelerinin en başında okullardaki eğitim niteliğinin olduğu düşünülürse (Parlar, 2014), okulların

son dönemde sorumluluk alanının daha da genişlediği söylenebilir. Okulların her türlü değişime ve gelişmeye açık ve hazır olması için dinamik ve esnek bir yapıda olması gerekir (Parlar, 2012). Bu kapsamda okulun tüm paydaşlarının zaman ve mekan sınırlaması olmadan birlikte öğrendiği bir okul ortamına gerek bulunmaktadır. Okulun sürekli olarak değişen koşullara ayak uydurması, öğrenmeye açık (Oktay, 2001), okul ve ailelerin işbirliğinin ve iletişiminin güçlü olması zorunluğunu beraberinde getirmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Okullar bu doğrultuda yapılandırıldığında eğitim sistemi yarının yetişkini olan çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip, onları gelecekteki rollerine hazırlayabilirler (Balcı, 2002). Buna karşın okul geliştirme Türkiye’de dünya ülkelerine göre önemi geç kavranmış, yeni sayılabilecek bir kavram olarak görülebilir. Bu bağlamda son 20-25 yıl içerisinde daha güçlü bir ivme kazanılmıştır. 19.10.1999 tarihli “Toplam Kalite Yönetimi Projesi” uygulamaya geçmiştir. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile okullardaki tüm paydaşların katılımıyla sürekli bir iyileştirme, niteliğin hızlı yükseltilmesi ve insan kaynakları potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenmiştir (MEB, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı’nın planlı okul gelişim modelinin ikinci basamağında yer alan “Okullarda Stratejik Planlama” Türkiye’de yapılan ve halen uygulanan başka bir gelişim modelidir. Bu model temelde okulun stratejik hedefleri belirlenerek bu hedeflere yönelik uygulamaların yapılmasına ilişkindir. Uygulama sürecinde misyon ve vizyonu da dikkate alarak işlevsel planlar dahilinde tüm paydaşların katılımıyla etkili bir gelişim hedeflenir (MEB, 2007). Hedefler içerisinde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesine yönelik adımlar önemli görülmektedir (Çınkır, 2010). Bu çerçevede kurumların belli standartlar oluşturması gerekliliği ortaya çıkmıştır. MEB 2014 yılında uygulamaya koyduğu ve 2017 yılında güncellediği Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları aracılığıyla okullarda iyileşmeler kaydetmeye çalışmıştır. Ancak şimdi sadece stratejik planların düzenli olarak yapıldığı görülmektedir. Planların birçoğunun sürdürülebilir gelişim uygulamalarını içermediği, okullarda yaşanan sorunların sonraki planlar içinde de bulunmasından anlaşılabilmektedir.

Okul öncesinden yükseköğretime kadar, tüm kademelerde okul geliştirme uygulamaları yapılabilir. Okul geliştirme uygulamalarında okul yönetimine büyük görevler düşmektedir. Okul geliştirme, yönetim sürecinin bir parçası olmakla birlikte birçok boyutu da içinde barındırmaktadır. Okul geliştirme etkinliklerinin yönetiminde, okul yöneticilerinin etkili olması, nerede, ne zaman ve nasıl davranacağını iyi bilmesi gerekmektedir. Okul geliştirme sürecinin yönetimi ile ilgili birçok model ve görüş vardır. Reezigt ve Creemers (2005) okulların birbirinden farklı eğitim ortamlarının olmasının, tek bir okul geliştirme modeli yerine esnek ve çerçeve bir okul geliştirme anlayışının benimsenmesinin daha doğru olduğu görüşündedirler. Buna göre okul geliştirme uygulamalarının yönetiminde, okulun iç ve dış çevresinin beklentilerinin, okulun hedefleri çatısı altında bütünleştirilmesi gerekmektedir. Okul yönetimlerinin okullarını geliştirme sürecinde post-modern bir yönetim tarzını benimsemesi yararlı olabilir. Okul yöneticilerinin okul geliştirme için dönüşümcü liderlik (Köktürk, 2006) özelliklerinin yanında değişimin amacının doğru

belirlenmesi ve bu amaç için hedeflerin konulması sürecinde, vizyoner liderlik bakış açısı sürece katkı sağlayabilmektedir. Okul geliştirme süreci kuramsal olarak Senge'nin (1990/2018) öğrenen örgüt kuramı ile desteklenebilir. Bir örgüt olarak okul, çevrelerindeki değişimlerin farkında olan, hedeflenen sonuçların elde edilmesi için tüm potansiyelini kullanarak kapasitesini genişletip becerilerini geliştirebilmesi olanaklıdır. Aynı zamanda okullar anlamlı bir hedefi ve vizyonu paylaşan kişilerden oluşan, yeni fikirlerin beslendiği, birlikte öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı örgütler olabilmektedir. Öğrenen bir örgüt ve okul olmak gelişim kültürünün benimsenmesini gerektirmektedir. Okul kültürünün bir parçası olarak gelişim kültürünün yerleşmesi sistematik bir çabanın sonunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okul geliştirme deneyimlerinin araştırılması ve yeni bulgular doğrultusunda uygulamalar geliştirilmesi önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır.

Alanyazında okul geliştirme süreçlerinin incelendiği bazı çalışmalarda özellikle okul müdürlerinin okul geliştirme sürecine yönelik görüşlerinin ve okul geliştirmeye etkilerinin incelendiği (Beycioğlu ve Aslan 2010; Gürsül, 2010; Mitchell, 2015; Moustaka-Tsiakkiros ve Tsiakkiros, 2013; Polat ve diğ., 2018; Şahin, 2013; Yalçın, 2010) ve okul geliştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okulların gelişim gereksinimleri olan alanların belirlenmesinin incelendiği (Altunay ve diğ., 2021; Dağ, 2009; Gündüz, 2015) görülmektedir. Ancak okul geliştirme için alanyazında bütüncül bir bakış açısıyla okul geliştirme uygulamalarının nasıl yürütüldüğü konusunda çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Her okul kademesinin kendisine has hedeflerinin farklılaşması nedeniyle (Jackson, 2000; Lee ve Louis, 2019) genelde okul geliştirme uygulamaları buna göre çeşitlenmektedir. Ancak yoğun olarak okul geliştirme çalışmaları tarihçesiyle birlikte değerlendirildiğinde temel eğitim düzeyinde başlamış daha sonra diğer kademelerde devam etmiştir. Bu anlamda üst kademelere hazırlık aşaması olması nedeniyle temel eğitim veren okullar büyük önem taşımaktadır. Temel eğitimde öğrencilerin duygusal, fiziksel ve psikolojik sağlamlığı ve gelişimi, öğrencinin eğitim süreci içerisinde takdir edilmesi, birlikte yaşama becerisi, eleştirel bakışın kazandırılması, insanı ve doğayı seven bireyler olarak (Creemers ve diğ., 2022; Walker ve diğ., 2007) yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda ilkokul ve ortaokullarda yapılacak okul gelişim uygulamalarının bir başlangıç olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleriyle daha sıkı ilişkiler kurduğu bu öğretim düzeyleri daha sürdürülebilir uygulamaların yaşama geçmesi için bir fırsat olarak görülmektedir (Wanders ve diğ., 2020). Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projesi öncesi ve proje sürecinde ilkokul ve ortaokullarda okul geliştirme çalışmalarının yönetici ve öğretmenler açısından nasıl yürütüldüğünün araştırılması ve bu süreçte yaşanan sorunların giderilmesi konusunda, öneriler sunmaktır. Bu amaçla yanıtı aranan araştırma soruları şöyledir:

1. İlkokul ve ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerine göre okul geliştirme uygulamalarının değişimi nasıldır?

2. İlkokul ve ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerine göre okul geliştirme boyutlarının değişimi nasıldır?
3. İlkokul ve ortaokul yöneticilerine ve öğretmenlerine göre okul geliştiriminin yönetiminin değişimi nasıldır?
4. İlkokul ve ortaokul yöneticilerine ve öğretmenlerine göre okul geliştirme engellerinin değişimi nasıldır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi yer almıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Yin (2003) durum çalışmasını, *nasıl* ve *niçin* sorularına odaklanılan, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olay ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığında, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Davey'e (1990) göre ise durum çalışmaları bir uygulamanın amacına uyup uymadığını anlamaya yardımcı olur. Zamana bağlı olarak ortamda neler olduğunun kapsamlı ve boylamsal olarak rapor edilmesi uygulamadaki değişime ilişkin bulguları yorumlamada bir bağlam oluşturur. Son olarak Yıldırım ve Şimşek (2016) ve Yin'e (2003) göre durum çalışmalarında *durum* bir birey veya karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları olabilir. Bu anlamda bu çalışmada durum; proje öncesi 20 okulun okul geliştirme durumu ve proje sürecinde 20 okulun okul geliştirme durumu olarak farklı zamanlarda birçok okulun uygulama süreçleridir. Proje sürecinde birçok veri toplanmış, ancak bu çalışmada sadece odak grup görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler sunulmuştur. Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2008) durum çalışması için belirttiği aşamalar izlenmiştir:

Şekil 1

Durum Çalışması Aşamaları



Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu araştırmacılar tarafından maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde önceden belirlenmiştir. Çalışma grubu araştırma amacına uygun olarak 2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yıllarında İzmir ilindeki 20 devlet okulunda görevli olan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda ilkokul ve ortaokullarda çalışan 103 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar TÜBİTAK tarafından da desteklenen Ar-Ge projesine katılan 20 devlet okulundan sosyoekonomik çevrelerine (düşük-orta-yüksek) ve okul kademelerine (ilkokul-ortaokul) göre sınıflandırılarak belirlenmiştir. Okullar sosyoekonomik koşullarına göre alt, orta ve üst düzeyde ilkokul ve ortaokul olmak üzere 3 grupta sınıflandırılmıştır. Düşük sosyoekonomik çevre düzeyine sahip okullar grubunda 4 ilkokul ve 4 ortaokul bulunmaktadır. Eğitim hizmeti verilen öğrenci velilerinin aylık ortalama geliri 800 - 1,700 TL'dir. Orta sosyoekonomik düzeye sahip okullar grubunda 3 ilkokul ve 3 ortaokul bulunmaktadır. Eğitim hizmeti verilen velilerin gelirlerine göre aylık ortalaması 1,700 - 3,000 TL'dir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullar grubu 3 ilkokul ve 3 ortaokuldan oluşmaktadır. Okullarda eğitim hizmeti verilen öğrenci velilerinin gelirlerine göre aylık ortalaması 3,000 - 12,000 TL'dir. Ayrıca okullar içerisindeki katılımcıların farklı branşlardan, yönetici ve öğretmenler arasından seçilmeye çalışılması katılımcılar açısından maksimum çeşitliliğin sağlanmaya çalışılması adına önemlidir. Çalışma grubunun bireysel özellikleri Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1*Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	77	75.49
	Erkek	26	24.51
Kıdem	1-5 yıl	3	2.94
	6-10 yıl	7	6.86
	11-15 yıl	23	21.57
	16-20 yıl	20	19.61
	21 yıl ve üstü	50	49.02
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	40	39.22
	6-10 yıl	36	34.31
	11-15 yıl	10	9.80
	16 yıl ve üstü	17	16.67
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	4	3.89
	Lisans	88	85.43
	Tezsiz Yüksek Lisans	4	3.89
	Tezli Yüksek Lisans	7	6.79

Tablo 1'e göre araştırmanın katılımcıları kadınların ağırlıkta olduğu ($n = 77$), mesleki kıdemleri 21 yıl üzeri ($n = 50$) olan, daha çok bulunduğu eğitim kurumunda 1 - 5 yıldır ($n = 40$) çalışan ve çoğunlukla lisans mezunu ($n = 88$) yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak alanyazın taraması sonucu geliştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi araştırmacının belirlediği konunun onun yönlendiriciliği altında 4-12 kişi arasındaki gruplar tarafından tartışılması şeklinde gerçekleşir (Marshall, 1999/2009). Proje öncesi ve proje sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları oluşturulurken, nitel veri toplama formu geliştirme esaslarına göre hareket edilmiştir. Araştırma soruları araştırmanın amaçlarını ortaya koyacak şekilde belirlenmiştir. Bu bağlamda soruların ve sondaların sıralaması tarafsızlık ve sistematiklik ilkeleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu önce eğitim yönetimi alanında 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi formunun ilk bölümü katılımcıların kişisel bilgilerini (yaş, görev, cinsiyet, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve eğitim düzeyi) toplamaya yöneliktir. Görüşme formunun ikinci bölümünde yöneticiler ve öğretmenler için aynı sorular hazırlanmıştır. Örneğin görüşme formunda; (Proje öncesi) "Okulunuzda halihazırda yürütülen okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?", "Proje sürecinde okulunuzda yürütülen okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" soruları yer almıştır.

Görüşme formu geliştirme aşamasında iki okulda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında sorular kolay anlaşılabilir ve yanıt

verilebilir duruma getirilerek görüŖme formuna son biçimi verilmiŖtir. AraŖtırılan durumun gerçekçi olarak betimlenebilmesi için veri toplama sürecinde Yıldırım ve ŖimŖek'in (2016) önerdiği Ŗekilde katılımcıların doğal ortamlarında ve olabildiğince rahat olabilecekleri zaman dilimlerinde görüŖmeler yapılarak araŖtırmanın geçerliği ve güvenilirliği arttırılmaya çalıŖılmıŖtır. AraŖtırmanın amacı doğrultusunda geçerliğinin arttırılması için araŖtırma boyunca farklı stratejiler (örneğin, ayrıntılı betimleme, katılımcı teyidi, vb.) izlenerek odak grup görüŖmeleri bu esneklik çerçevesinde yürütülmüŖtür. Odak grup görüŖmesinin baŖında katılımcılara araŖtırmanın amacı ve görüŖmenin nasıl yapılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıŖtır. AraŖtırma verilerinin aktarılabilirliği (dıŖ geçerlik) için katılımcılar ve araŖtırma bağlamı ayrıntılı biçimde sunulmuŖtur. Odak grup görüŖmeleri katılımcıların konu hakkında söyleyeceği bir Ŗey kalmadığının teyidi alınana kadar sürdürülerek derinlemesine bilgi alınmıŖtır. GörüŖme kayıtları iki alan uzmanına ve katılımcılara incelenerek teyit alınmıŖtır. AraŖtırmanın inandırıcılığı (iç geçerliği) için araŖtırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiŖtir. Odak grup görüŖmelerinde her okulda bir odak grup görüŖmesine 6-7 kiŖi (toplam 103 kiŖi) aynı anda katılmıŖtır. Odak grup görüŖmeleri her okulda 2 kez yapılmıŖtır. Veri toplamada odak grup görüŖmeleri ile etkileŖimli alan korunmuŖtur. AraŖtırma bulgularının sunumunda doğrudan alıntıların herhangi bir müdahale yapılmadan okuyucuya sunulması da inandırıcılığı sağlayan baŖka bir etkidir.

Nitel araŖtırmalarda olay ve olguların tekrar edilebilme olanağının olmaması, araŖtırma verilerinin güvenilirliğinin, verilerin tutarlı olmasıyla değerlendirilebilmektedir (Yıldırım ve ŖimŖek, 2016). AraŖtırma verilerinin tutarlılığı, veri toplama araçları oluŖturulurken yapılan alanyazın taramasının, süreç içerisinde elde edilen verileri desteklemesiyle teyit edildiği görülmüŖtür. AraŖtırmanın alt problemleri ve bütünü dikkate alındığında yapılan çalıŖmanın birbiriyle çeliŖmeyen bir yapıda olması araŖtırmanın tutarlılığı bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araŖtırmanın tutarlılığının sağlanması için iki alan uzmanının incelemesi sonucunda geri bildirimleri deđerlendirilmiŖtir. AraŖtırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanabilmesi için tüm ses ve görüntü kayıtları, görüŖme sırasında alınan notlar, kiŖisel bilgi formları, ses ve görüntülerin yazıya geçirilmiŖ biçimleri, tüm kodlar ve temalar listesi, katılımcı kod tabloları, alt problem bulgu tablolarının tüm formatları vb. verilerin tamamı tarihleriyle kayıt edilmiŖtir. Belirli ortak bir deneyim paylaŖmıŖ kiŖilerden oluŖturulan odak grup veri toplama tekniğine (Bryman, 2021) göre her proje okulu için odak grup görüŖmeleri aynı grupla iki kez yapılmıŖtır. Odak grup görüŖmelerinde katılımcılar görüŖmeyi bir grup içerisinde toplu Ŗekilde gerçekteŖtirdiđi için kendisini yalnız ve baskı altında hissetmeden duygu, düŖünce ve bakıŖ açılarını verimli bir Ŗekilde paylaŖmıŖ (Krueger ve Casey, 2000), bilgi paylaŖımı kolay ve içten bir Ŗekilde gerçekteŖmiŖtir. Yıldırım ve ŖimŖek'e (2016) göre nitel araŖtırmacı bizzat zaman harcayarak katılımcılarla doğrudan görüŖen, alanda kazandığı bakıŖ açısını ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kiŖidir. Veri kaynaklarına yakın olma katılımcıları tanıma ve anlama nitel araŖtırmada önemli bir yer tutar. Bu bağlamda birinci araŖtırmacı alanyazın taraması, raporun yazımı ve

makale taslağını hazırlamıştır. İkinci araştırmacı araştırma hedeflerinin belirlenmesini sağlamış, araştırmanın yöntemini ve desenini tasarlamıştır. Veri toplama ve analiz sürecini ise her iki araştırmacı birlikte yürütmüştür. Ayrıca araştırmacılardan birinin akademisyen olması diğer araştırmacının ise MEB’de çalışan bir okul yöneticisi olması veri toplama ve analizi sürecine farklı açılardan bakılmasını ve önyargıların minimize edilmesini sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma, verilerin güvenliğinin nasıl sağlanacağı ve verilerin nasıl değerlendirileceği konusunda araştırma etiği ilkeleri çerçevesinde hareket edilerek sonlandırılmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için Etik Komisyonundan ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Bu araştırma Ege Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Kurulu’nun 19.06.2017 tarih ve 05/07 sayılı izni ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

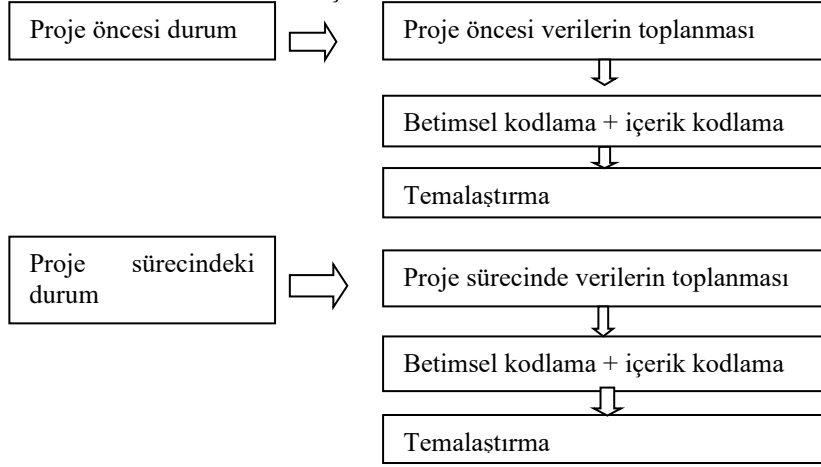
Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkılarak incelenen durumlarla ilgili temaların ortaya çıkarıldığı tümevarımcı analiz kullanılarak veri analizi yapılmıştır (Glaser ve Strauss, 1967). Araştırmada okulların proje öncesi durumu ve proje sürecindeki durumu dikkate alınarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İlk aşamada betimsel analiz için alanyazın (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve alt problemler ışığında kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi dikkate alınarak veriler gruplara atanmıştır. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) amaçlandığı için içerik analizi temel alınmıştır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir analiz tekniğidir (Berelson, 1952; Stone ve diğ., 1966). Bu bağlamda içerik analizi ile verilerin tanımlanmasına, verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkartılmasına, tanımsız, fark edilmeyen kavram ve temalara ulaşılmaya çalışılmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Odak grup görüşmelerinden elde edilen ayrıntılı veriler ses ve video kayıtlarının yazıya geçirilmesiyle elde edilmiştir. Katılımcıların sözlü ve sözsüz tepkileri de araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri Yıldırım ve Şimşek’in (2016) kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın alt sorularına yönelik veriler öncelikle boylamsal (zamansal) olarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta proje öncesi duruma yönelik veriler yer alırken, ikinci grupta proje sürecindeki duruma yönelik veriler yer almıştır. Araştırmanın ham verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı sırasıyla ve özenle okunarak kodlar belirlenmiştir. Kod listesine ek olarak, içerik analizi doğrultusunda anlamlı görülen yeni kavramlar ile ilgili kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ardından iki araştırmacı tarafından üretilen kodlar arasındaki tutarlık nitel araştırma verilerinin değerlendirmeleri konusunda önerilen Miles ve Huberman’nın (1994) formülüne göre hesaplanmıştır. Görüş birliği olan kodlar ve görüş ayrılığı olan kodlar sayılmıştır. Uyum oranı (tutarlık) = Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü

kullanılarak yapılan hesaplama sonucuna iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı, her alt problem için %90'ın üzerinde hesaplanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı birlikte kodlara uygun temalar bularak veriler sıradizinsel (hiyerarşik) olarak düzenlemiştir. Verilerin analizinde izlenen aşamalar Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2

Verilerin Analizinde İzlenen Aşamalar



Şekil 2'de proje öncesi durum ve proje sürecindeki durum kapsamında verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı gösterilmiştir. Bu çerçevede verilen verilerin analizi sonucunda anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde oluşturulan temalar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Araştırma Verilerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar

Alt problemler	Proje öncesi durum temaları	Proje süreci durum temaları
Okul geliştirme uygulamalarının değişimi nasıldır?	➤ Kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar	➤ Öğrencilere yönelik uygulamalar
	➤ Okul-çevre etkileşimine yönelik uygulamalar	➤ Velilere yönelik uygulamalar
	➤ Velilere yönelik uygulamalar	➤ Öğretmenlere yönelik uygulamalar
	➤ Öğrencilere yönelik uygulamalar	➤ Kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Alt problemler	Proje öncesi durum temaları	Proje süreci durum temaları
Okul geliştirme boyutlarının değişimi nasıldır?	➤ Fiziksel eksiklikler	➤ Fiziksel eksiklikler
	➤ Çevreye yönelik eksiklikler	➤ Çevreye yönelik eksiklikler
	➤ Öğrenci davranışına yönelik yetersizlikler	➤ Öğrenci davranışına yönelik yetersizlikler
	➤ Kurumsal işleyişe yönelik yetersizlikler	➤ Kurumsal işleyişe yönelik yetersizlikler
Okul geliştirmenin yönetiminin değişimi nasıldır?	➤ Öğretmene yönelik yetersizlikler	➤ Geliştirme eğilimli davranışlarla yönetme
	➤ Demokratik eğilimli davranışlarla yönetme	➤ Demokratik eğilimli davranışlarla yönetme
	➤ Sürdürücü davranışlarla yönetme	
	➤ Baskı içeren davranışlarla yönetme	
Okul geliştirme engellerinin değişimi nasıldır?	➤ Okul yönetimi ile ilgili engeller	➤ Okul çevresinden kaynaklı engeller
	➤ Okul çevresinden kaynaklı engeller	➤ Öğretmenin nitelikleriyle ilgili engeller
	➤ Öğretmenin nitelikleriyle ilgili engeller	➤ Okul yönetimi ile ilgili engeller
	➤ Öğrenciyle ilgili engeller	

Tablo 2’de verilerin analizi sonucunda dört araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen temalar proje öncesi durum ve proje sürecindeki durum olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bulguların sunumunda doğrudan alıntılar açıklayıcılık (temaya uygunluk), çarpıcılık, çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınarak verilmiştir. Tüm bu süreçte katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre her okula ve katılımcıya kodunun yanında bir numara (A1, B7, H4, M3, vb.) verilmiştir. Bu çalışmada belirlenen tema ve kodlar bulgular bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Bulgular

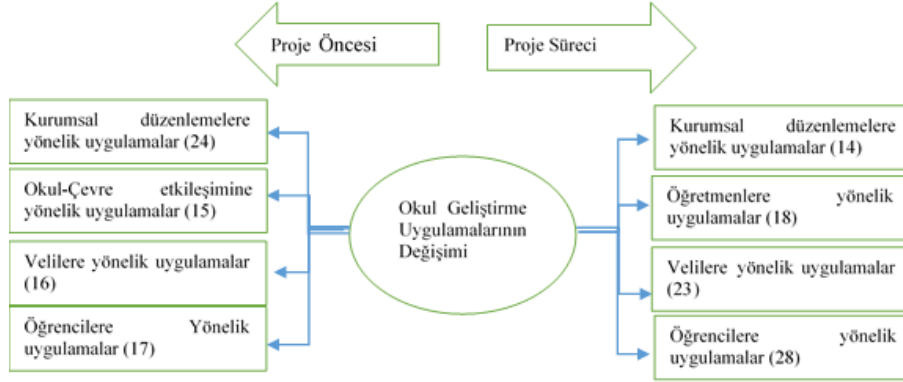
Araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular, nitel araştırma deseni doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın alt sorularına yönelik bulgular öncelikle boylamsal (zamansal) olarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta proje öncesi duruma yönelik veriler yer alırken, ikinci grupta proje sürecindeki duruma yönelik veriler yer almıştır. Bu nedenle bulgular sunulurken her alt soru için sırasıyla önce proje öncesi durumun temaları ve kodları, proje sürecindeki durumun temaları ve kodları verilmiştir.

Okul Geliştirme Uygulamalarının Değişimi

Proje öncesi ve proje sürecinde gerçekleştirilen okul geliştirme uygulamalarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmektedir.

Şekil 3

Proje Öncesi ve Proje Sürecinde Gerçekleştirilen Okul Geliştirme Uygulamalarının Değişimi



Şekil 3'te verilen bulgulara göre okul geliştirme uygulamalarının değişimi proje öncesinde "Kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar", "Okul-çevre etkileşimine yönelik uygulamalar", "Velilere yönelik uygulamalar" ve "Öğrencilere yönelik uygulamalar" dört tema olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan proje sürecinde okullarda gerçekleştirilen okul geliştirme uygulamaları ise "Öğrencilere yönelik uygulamalar", "Öğretmenlere yönelik gelişim uygulamaları", "Velilere yönelik uygulamalar" ve "Kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar" olarak dört temada vurgulanmıştır. Proje öncesi okul geliştirme uygulamalarına ilişkin en çok Kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar ($f = 24$) teması vurgulanmıştır. Bu tema, fiziksel düzenlemeler yapma ($f = 17$), yönetsel işleyişte yenilikler ($f = 3$), hijyen ve temizliği artırma ($f = 2$) ve mesleki gelişim faaliyetleri ($f = 2$) kodlarını içermektedir. Fiziksel düzenlemeler yapma koduna ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinden bir alıntı şöyledir:

"Bahçe düzenlemeleri yapıldı. Bahçemizdeki ağaçlık alan daha topraklı bir alandı, taşlarla döşendi daha temiz bir hale getirildi. Kantinimiz için iyileştirme yapıldı, daha küçük ve kısıtlıydı. Onun dışında bahçe duvarımızın demirleri çok deforme olmuştu, onlar değiştirildi. Giriş kapımız değiştirildi." (A1)

Yönetsel işleyişte yenilikler koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

"Öğrencilerin eşyalarını daha rahat taşımalarını sağlamak için dolaplar konuldu. Öğrenci dolapları sayesinde çanta taşımıyorlar. Sınıflarımızda teknolojik araç gereç donanımı sağlandı. Çevre düzenlemeleri yapıldı. Küçük bir bahçemiz var fakat orası düzenlendi. Oyun alanları oluşturuldu." (G1)

Proje öncesi okul geliştirme uygulamalarında ikinci olarak en çok vurgulanan Öğrencilere yönelik uygulamalar ($f = 17$) temasıdır. Bu tema öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesi ($f = 3$) ve sosyal aktiviteler düzenlenmesi ($f = 14$)

kodlarını içermektedir. Akademik başarıyı destekleme kodu okul içinde ve dışında yapılan kurslar, deneme sınavları ve ders dışı akademik etkinlikler düzenmesiyle ilgilidir. Akademik başarıyı destekleme koduna ilişkin bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Bazı kurslar açılmıştı. Ayrıca her ay en çok kitap okuyan çocukları öğretmenler ödüllendiriyor. Kütüphaneye üye olan öğrencileri ödüllendiriyoruz.” (D4)

Proje süreci okul geliştirme uygulamalarında en çok Öğrencilere yönelik gelişim uygulamaları ($f = 28$) teması vurgulanmıştır. Bu tema öğrencilerin akademik başarısını destekleme ($f = 5$), öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etme ($f = 10$) yarışmalar düzenleme ($f = 5$), sosyal etkinlikleri artırma ($f = 4$), sınıf dışı öğrenme ortamı kullanma ($f = 4$) kodlarını içermektedir. Öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etme koduna ilişkin bir yönetici şu görüşü belirtmiştir:

Proje sürecinde *haftanın öğrencilerini* seçmeye başladık. Sadece ders başarısı anlamında değil de haftanın en merhametlisi, en lider özellikli olanı, en saygılısı, en fazla gelişme göstereni gibi. En başta bunu yaptık. Bir de *okulun temiz sınıfını* seçiyoruz. Sınıflarda çöp kutusu yok, bu şekilde çocuklar temizlik bilincini kendileri kazanıyorlar. (YK1)

Öğrencilerin akademik başarısını destekleme koduna ilişkin bir öğretmen şöyle söylemiştir:

Bu proje sürecinde okulumuzun hedefleri yükseldi. Akademik başarı anlamında da hedeflerimiz yükseldi. Artık çocuklar nasıl sıraya geçmeleri gerektiğini, ders esnasında nasıl söz alabileceğini öğrendi. Nasıl konuşması gerektiğini kavradı. Bizim uygulamalı derslerde bile, öğrenciler davranışları nedeniyle değerlendirildiklerini anladı. Uygulamalı derslerin de bir ders olduğunu bu derslerin de sorumluluğu olduğunu anlamaya başladı. (K4)

Proje süreci okul geliştirme uygulamalarında ikinci olarak en çok vurgulanan Velilere yönelik uygulamalar ($f = 23$) temasıdır. Bu tema velilerin katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma ($f = 11$), veli eğitimleri düzenleme ($f = 6$), veli bilgilendirme mesajları iletme ($f = 3$) ve öğrenci ödüllendirmelerini velilere duyurma ($f = 3$) kodlarını içermektedir. Velilerin katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

Bu yıl önceki yıla göre okulumuzda çok değişiklikler var. Veli katılımları çok oldu. Bunlar genelde anasınıflarında olan şeylerdi. İlkokulda ne gerek var diye düşündüm ama sonrasında ben velilerin okula gelmesinin çok iyi olduğunu gördüm. Çocukların hem sınıfta nasıl olduklarını merak ediyorlar. Hem de sınıf ortamını görmüş oldular. Hem öğretmeni anladılar hem de çocuklarla birlikte bir şey yaptılar. Bazı çocuklara karşı önyargıları değişti. Aile ile ilgili düşünceleri. O anlamda veli katılımları çok iyi oldu. (J3)

Veli eğitimleri düzenleme koduna ilişkin bir öğretmen görüşü de şöyledir:

Okumaya geçemeyen öğrencilerin velilerine pazartesi ve çarşamba günleri onları nasıl çalıştıracağını anlattım. Sekiz öğrencimin velisi benden çocuklarına nasıl öğreteceğini öğrendi, çocuğuna aktardı ve okumaya geçti. Ben rehber öğretmenle işbirliğine girdim, her durumda sınıfıma çağırıyorum. Çocuklara okulu sevdirmeye ve çocuk psikolojisi temelinde rehberlik servisinden destek aldım. (L4)

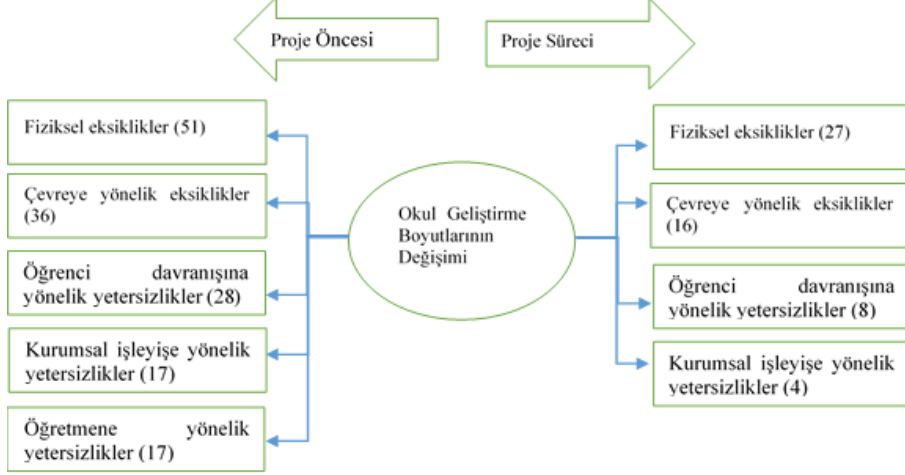
Katılımcılara göre proje öncesi okul geliştirme uygulamaları okulda yapılan fiziksel düzenlemeler, üst yönetimlerce yapılması istenen projeler, sosyal etkinlik olarak tanımlanan okul içi tören ve yarışmalar ve velilerle iletişim kurmaya yönelik etkinlikler temelinde sıralanmıştır. Öte yandan proje sürecinde yönetici ve öğretmenlerin gelişim uygulamalarında daha çok öğrenciye yönelik uygulamalarını, öğretmenlerin ders gözlemleri yoluyla yeterliklerini gözden geçirerek mesleki gelişime odaklandıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca proje sürecinde veliyi okula dahil edecek yaratıcı etkinliklerin yapıldığı, bunların kurumsal işleyişi daha verimli duruma getirdiği belirlenmiştir.

Okul Geliştirme Boyutlarının Değişimi

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik proje öncesi ve proje sürecinde okul geliştirme boyutlarının değişimine ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Proje Öncesi ve Proje Sürecinde Okul Geliştirme Boyutlarının Değişimi



Şekil 4'te görüldüğü gibi okul geliştirme boyutlarına ilişkin proje öncesinde "Fiziksel eksiklikler", "Öğrenci davranışına yönelik yetersizlikler", "Çevreye yönelik eksiklikler", "Öğretmene yönelik yetersizlikler" ve "Kurumsal İşleyişe yönelik yetersizlikler" olmak üzere beş boyut belirlenmiştir. Öte yandan proje sürecinde ise

“Fiziksel eksiklikler”, “Çevreye yönelik eksiklikler”, “Öğrenci davranışlarına yönelik yetersizlikler” ve “Kurumsal işleyişe yönelik yetersizlikler” temaları ortaya çıkmıştır. Proje öncesi okul geliştirme boyutlarında en çok fiziksel eksiklikler ($f = 51$) teması vurgulanmıştır. Bu tema okullardaki öğretim teknolojisi/Materyal sağlama ($f = 25$), fiziksel alan yetersizlikleri ($f = 24$) ve sınıf sayısını arttırma ($f = 2$) kodlarını içermektedir. Öğretim teknolojisi/Materyal sağlama koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Okulumuzun en büyük ihtiyacı sınıf içindeki materyaller, özellikle bu akıllı tahtalar konusunda eksik bırakıldık. Projeksiyonlar ve bilgisayarlarda zaman zaman sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bağlantılarda problem oluşuyor. Bakım-onarım alanına paramız da fazlasıyla gidiyor.” (A3)

Fiziksel alan yetersizlikleri koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Bizim beden eğitimi çalışmalarımız çok zor oluyor. Okul bahçemiz ikiye bölündüğü için potalarımız tekrar takılmak üzere söküldü. Ancak henüz gelmedi”. (F2)

Proje öncesi okul geliştirme boyutlarında ikinci olarak en çok çevreye yönelik eksiklikler ($f = 36$) teması vurgulanmıştır. çevreye yönelik eksiklikler teması okul-çevre işbirliğinin geliştirilmesi ($f = 4$), velinin okula destek olması ($f = 7$), velinin öğretmene müdahalesinin azaltılması ($f = 11$), öğrenci kazanımlarının veli tarafından sürdürülmesi ($f = 5$) ve ailelerin okula ilgisinin arttırılması ($f = 9$) kodlarını içermektedir. Velinin öğretmene müdahalesinin azaltılması koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

Bence en öncelikli sorunumuz veli. Velinin öğretmene karşı tutumu değişmeli. Öğretmeni dinlemeden sürekli müdahale etmesi sorun. Çocuğun gelişim özelliklerini bilmiyor ve buna rağmen çok şeyler bekleyebiliyor. Derse müdahale etmesi gibi etkenler var. Veli bizim dersimizin işlenişini bilemez. Veli bana “geçen sene çok boş geçti” diyor. Ben de kendisine dersin içeriğini anlatıyorum. “İkinci sınıfta yazmak yok sadece dinleme var” diyorum. Yazdırmayınca çocukların bir şey öğrenmediğini zannediyorlar. Bilmeden öğretmenler hakkında yanlış konuşmalarına neden oluyor. (D4)

Öğrenci kazanımlarının veli tarafından sürdürülmesi koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Okul çevremizin maddi imkanları biraz düşük. Veli şiddete yöneliyor. Kendi çocuğunu yanımızda azarlıyor. Olumsuz davranışlarda çocuğa rol model oluyorlar. Biz çoğu zaman veliye karşı çocuğu savunuyoruz. Veli şiddete başvurmasın istiyoruz. Çocuğa ödev verme konusunda arada kalıyorum.” (H1)

Proje süreci okul geliştirme boyutlarında sürecinde dört tema belirlenmiş, en çok fiziksel eksiklikler ($f = 27$) teması vurgulanmıştır. Fiziksel eksiklikler teması fiziksel alan yetersizlikleri ($f = 14$) ve öğretim teknolojileri altyapısı eksikliği ($f = 13$) ile ilgilidir. Fiziksel alan yetersizlikleri koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Salonumuzun olmaması yapılacak faaliyetleri çok etkiliyor. Veli eğitimlerinde zorlanıyorum. Boş bir sınıf bulmaya çalışıyorum. Mesela baba eğitimi düzenledik, Müdür bey eğitimleri akşam yaptı.” (J3)

Öğretim teknolojileri altyapısı eksikliği koduna ilişkin bir öğretmen görüşü de şöyledir:

“Akıllı tahtayı flash bellekten kullanıyoruz. Kendi internetimizden kullanıyoruz. Özellikle belirli günler ve haftalarda dışarıda etkinlik yapacağımız zaman mikrofonumuz, mikrofon sehpaımız yeterli miktarda değil. Ben birkaç yere başvurduğum. Müdüre Hanım da üstüne düşeni yaptı. Okul bahçemiz için tesisat yetersizliğimiz var.” (K5)

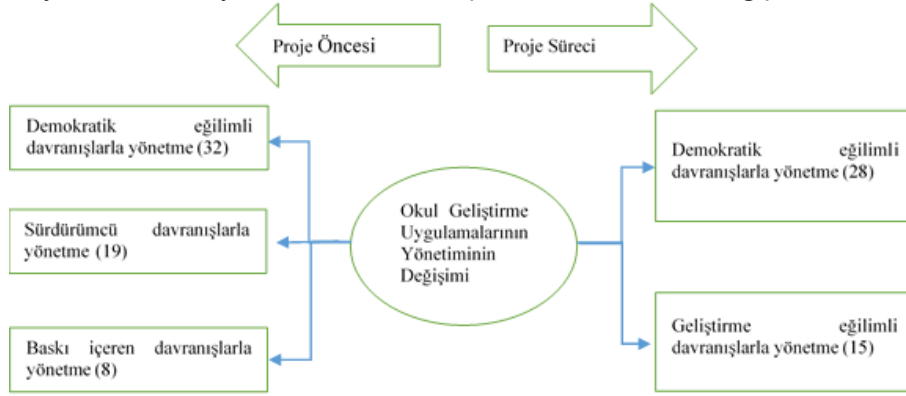
Proje süreci okul geliştirme boyutlarında ikinci olarak en çok vurgulanan çevreye yönelik eksiklikler ($f = 16$) temasıdır. Bu tema okulun velileri bilinçlendirmesi ($f = 3$), velilerin eğitime destek olması ($f = 3$), ailelerin okula ilgisinin artırılması ($f = 7$) ve öğrenci kazanımlarının veli tarafından sürdürülmesi ($f = 3$) kodlarından oluşmaktadır. Ailelerin okula ilgisinin artırılması koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“Veli toplantılarına veli katılımı çok az. Küçük çocuğum var, işim var, vs. bahane buluyor. Kendilerinden para isteneceğini sanıyorlardı. Bu sene kahvaltıya çağırdım toplantı yapmadım. Veli katılımı neredeyse yüzde yüz oldu.” (M2)

Proje öncesinden proje sürecine okul geliştirme boyutlarının değişimi incelendiğinde proje öncesinde okul geliştirme boyutları daha çok fiziksel eksikliklerin, okul-veli-çevre ilişkisindeki eksiklerin, öğretmen ve öğrenci davranışlarıyla ilgili eksiklikler olarak belirtilmiştir. Proje sürecinde ise katılımcıların görüşlerinde kendi tutum ve davranışlarının gözden geçirilmesi ve öğrenciye yönelik gelişim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Öte yandan proje süreci içerisinde katılımcı görüşlerinde okulun eksikliklerini belirtmenin yanında çözüm önerilerini geliştirmeye başladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinde okul geliştirme sürecindeki katkı ve katılımlarına dayalı deneyimler öne çıkmıştır.

Okul Geliştirme Yönetiminin Değişimi

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin proje öncesi ve proje sürecinde okul geliştirme yönetiminin değişimine ilişkin bulgular Şekil 5’te verilmektedir.

Şekil 5*Proje Öncesi ve Proje Sürecinde Okul Geliştirmenin Yönetiminin Değişimi*

Şekil 5'teki bulgulara göre okul geliştirmenin yönetimi proje öncesinde "Demokratik eğilimli davranışlarla yönetme", "Sürdürümcü davranışlarla yönetme" ve "Baskı içeren davranışlarla yönetme" olmak üzere üç tema olarak belirlenmiştir. Öte yandan proje sürecinde okul geliştirmenin yönetimi "Demokratik eğilimli davranışlarla yönetme" ve "Geliştirme eğilimli davranışlarla yönetme" olarak iki tema ile belirlenmiştir. Proje öncesi okul geliştirmenin yönetimine ilişkin en çok demokratik eğilimli davranışlarla yönetme ($f = 32$) teması vurgulanmıştır. Bu tema katılımcı karar verme ($f = 5$), çözüm odaklı davranma ($f = 8$), insan ilişkilerine önem verme ($f = 9$), ikna etme ($f = 10$) kodlarını içermektedir. Katılımcı karar verme koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

"Okul yöneticisi tek başına karar alma eğiliminde değildir. Biz katkıda bulunuyoruz. Genelde maddi kaynak sağlama konusunda sıkıntılarımız oluyor. Müdür bey belediyelerle işbirliği kurarak kaynak sağlıyor. Bu konularda bize destekleyici bir tavır sergiliyorlar." (A3)

Proje öncesi okul geliştirmenin yönetiminde ikinci olarak en çok sürdürümcü davranışlarla yönetme ($f = 19$) teması vurgulanmıştır. Bu tema yöneticilerin işlevsiz olma ($f = 3$), süreci izleme ($f = 4$), sonuç odaklı değerlendirme yapma ($f = 3$), inisiyatif almama ($f = 3$), etkisiz iletişim kurma ($f = 4$) ve süreci iyi yönetme ($f = 2$) kodlarından oluşmaktadır. Süreci izleme koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

"Müdür Bey 'bir işimiz var, bu olacak' der bizi çağırır görevlendirme yapar. Müdür Bey yeniliğe açık birisi. İş sonuna kadar takip eder. Müdür yardımcımız da takip eder bu konuda yaklaşımları iyi." (F5)

Proje sürecinde okul geliştirmenin yönetimine ilişkin en çok demokratik eğilimli davranışlarla yönetme ($f = 28$) teması vurgulanmıştır. Bu tema yöneticilerin geliştirme uygulamalarında katılımcı karar verme ($f = 10$), destekleyici davranma ($f = 8$), çözüm

odaklı davranma ($f = 4$), işbirliğine önem verme ($f = 3$) ve insan ilişkilerine önem verme ($f = 3$) davranışlarını içermektedir. Katılımcı karar verme koduna ilişkin bir yönetici bir de öğretmen görüşü şöyledir.

“Müdür Bey uygulamalarda karar verirken düşündüklerini paylaşır, fikrimizi sorar. Bu gerçekten insana kendini değerli hissettiriyor. Bir de motive edici bir etkisi var. Bizim enerjimizin düşük olduğu zamanlarda bile bir güdüleyici etkisi var.” (YJ7)

Bütün kararlar öğretmenlerin ortak düşüncesi ile alındı. Katılmadığımız konularda da fikrimizi özgürce ifade edebiliyoruz. Demokratik bir ortam oldu. Okulda açık kitaplık uygulamasını başlatırken, birkaç farklı fikir oldu, sırasıyla denedik, en uygun olanını sürdürdük. Olumsuz durumlar da oldu. Kitaplar gitti gelmedi. Herkese fikir sorduk, öğrencilere de fikir sorduk. Şimdi bir yöntem belirledik fena da gitmiyor. (L2)

Proje sürecinde okul geliştirmenin yönetiminde ortaya çıkan bir başka tema geliştirme eğilimli davranışlarla yönetme ($f = 15$) temasıdır. Bu tema yöneticiler tarafından sürecin izlenmesi ($f = 5$), sürekli dönüt verilmesi ($f = 4$), sonuç odaklı değerlendirme kullanılması ($f = 2$), etkisiz iletişim kurma ($f = 2$) ve işlevsiz olma ($f = 2$) kodlarını davranışlarına ilişkindir. Sürecin izlenmesi koduna ilişkin bir öğretmen görüşü şöyledir:

“İdareimiz bizi yönlendiriyor, bazen görmeyebiliyoruz. İdarecimiz tatlı bir dille kaçırdığımız şeyleri bize söylüyor. Uygulamaları sıkıca takip ediyorlar.” (J5)

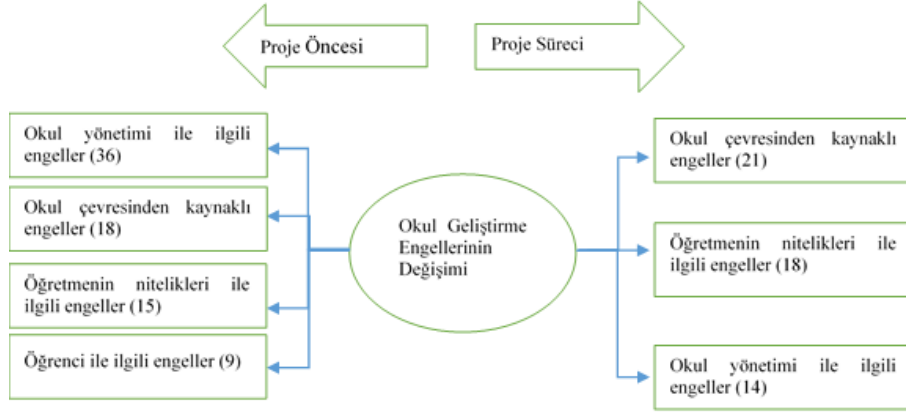
Sürekli dönüt verilmesi koduna ilişkin bir öğretmen şöyle demiştir:

“Yapılan etkinliklerden sonra teşekkür ediyorlar. Bunu her müdür yapmıyor. Ufacık bir etkinliği yaptığımızda onore eder. Takdir edilme duygusu bir öğretmen için önemli.” (K4)

Sonuç olarak, ilkokul ve ortaokul yöneticilerine ve öğretmenlerine göre proje öncesi okul geliştirmenin yönetiminde yöneticinin ikna etme çabası, insan ilişkilerine önem vermesi, üstlerin baskısından dolayı etkisiz kalması ve etkisiz iletişim kurması öne çıkarken proje sürecinde okul geliştirmenin yönetiminde katılımcı karar verme, destekleyici davranma, süreci izleme ve dönüt verme olarak öne çıkmaktadır.

Okul Geliştirme Engellerinin Değişimi

Proje öncesi ve proje sürecinde okul geliştirme engellerinin değişimine ilişkin bulgular Şekil 6’da verilmektedir.

Şekil 6**Okul Geliştirme Engellerinin Değişimi**

Şekil 6’da görüldüğü gibi okul geliştirme engelleri proje öncesinde “Okul yönetimi ile ilgili engeller”, “Okul çevresinden kaynaklı engeller”, “Öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili engeller” ve “Öğrenciyle ilgili engeller” olmak üzere dört tema olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan proje sürecinde okul geliştirme engelleri “Okul çevresiyle ilgili engeller”, “Öğretmen nitelikleri ile engeller” ve “Okul yönetimiyle ilgili engeller” olarak üç tema ortaya çıkmıştır. Proje öncesi okul geliştirme engellerinde en çok okul yönetimi ile ilgili engeller ($f = 36$) teması vurgulanmıştır. Bu tema okulun fiziki alan yetersizlikleri ($f = 17$), yöneticinin okul dışı görevlendirmeleri ($f = 3$), karara katılım eksikliği ($f = 3$), işbirliği yetersizliği ($f = 4$), okul ikliminin yönetimi ($f = 3$) ve yöneticinin nitelikleri ($f = 6$) kodlarını içermektedir. Yöneticinin nitelikleri koduna ilişkin bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Bazen yöneticimiz dalgın olabiliyor. Kişisel problemleri olabiliyor. Okula yansıyor. Bazen olumsuz bir hava oluşuyor.” (E6)

Proje öncesi geliştirme engellerinde ikinci olarak okul çevresinden kaynaklı engeller ($f = 18$) teması vurgulanmıştır. Bu tema veli desteği eksikliği ($f = 14$) ve velinin ilgisizliği ($f = 4$) kodlarını içermektedir. Veli desteği eksikliği koduna ilişkin iki alıntı şöyledir:

Veli sadece “çocuğum okulda dursun başına bir şey gelmesin kimse de bana dokunmasın” diyor ve her şeyi bizden bekliyor. Bence okul açıldığında bir ay ailelerle muhatap olmalıyız. Velinin bir daha yüzünü görmüyoruz. Veli çoğu şeyi bilmediği halde bildiğini zannediyor. Ama veli ve çocukların tutumuyla ilgili sorunlar var. Veliler çocukları hazırda alıştırıyor. (F3)

Veli bana “akşam bizi arasanız, çocuğuma öğretmenin yat dedi deyip uyutsam” dedi. Kendi işini bizden bekliyor. Annelik babalık davranışından uzaklaştıkça,

bunları bizden istiyorlar. Beslenme konusunda tavsiye veriyorsunuz, Őuradan bir gevrek bir meyve suyu alıp geliyor. Velilerde sorumsuzluk arttı ve çocuğunu sahiplenmiyor. Çocuğa “Bu, Şu” diye hitap ediyor. Ebeveyn sorumluluklarını aŐmadan akademik başarı kısmına geçemiyoruz. (H1)

Proje sürecinde okul geliştirmenin engellerinde en çok okul çevresi ile ilgili engeller ($f = 21$) teması vurgulanmıştır. Bu tema okul çevresinin önyargıları ($f = 5$), velilerin ilgisizliği ($f = 4$) ve okula olan desteklerinin azlığı ($f = 12$) ile ilgilidir. Önyargılı olma koduna ilişkin bir öğretmen görüşü Şöyledir:

Bu projenin iki senelik bir proje olması da süreç açısından iyi oldu. Çünkü bence okul geliştirme konusunda önyargıyı kırdık. Bundan sonra devam etmesi daha kolay olacak. Kimin devam ettiğinden ziyade bu yapılması gereken bir Őeydi. Şimdi önyargıların kırılması iyi oldu. (K1)

Proje sürecinde okul geliştirmenin engellerinde ikinci olarak öğretmene yönelik engeller ($f = 18$) teması vurgulanmıştır. Bu tema öğretmenin iş yükü yoğunluğunun fazla olması ($f = 9$), motivasyonlarının düşük olması ($f = 4$) ve öğretim yöntem ve tekniklerindeki eksiklikler ($f = 5$) ile ilgilidir. İŞ yükü yoğunluğunun fazla olması koduna ilişkin bir yönetici görüşü Şöyledir:

Bence en büyük engel zaman. Ders yüküyle ilgili problem var. Ben arkadaşları anlayabiliyorum. Dersi zaten yetiŐtirme çabası içindeyiz. Bazen etkinlikler için ayrılan bir ders saati bile dersin aksamasına sebep olabiliyor. Öğretmenin akıŐını ona göre ayarlaması mutlaka bir sıkıntı yaratabiliyor. Ancak bu proje kapsamında okul geliştirme uygulamaları ve gözlemler ders akıŐına göre ayarlandığı için sıkıntı yaratmadı. (YK1)

Öğretim yöntem ve tekniklerindeki eksiklikler koduna ilişkin bir öğretmen görüşü ise Şöyledir:

“Dersi geliştirmek için yeterli olamıyoruz. Eski öğretmenlerimiz bir sürü Őarkı biliyordu bize türküler Őarkılar Őöyletiyordu. Aldığımız eğitim dolayısıyla eksiklerimiz var, bir müzik aleti çalabilmemiz gerekiyor. ... Ben matematiğin yarısını müzikle iŐleyebilmeliyim. Spor etkinliklerinde yanlış nefes aldırıyoruz çocuklara.” (J4)

Sonuç olarak ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerine göre proje öncesi okul geliştirmenin engelleri açısından fiziki alan yetersizlikleri, veli desteği eksikliği, öğrenci davranıŐ sorunları, yönetici nitelikleri ve öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki eksiklikler öne çıkarken proje sürecinde okul geliştirmenin engelleri olarak veli desteği eksikliği, iş yükü yoğunluğu ve yasal engeller öne çıkmaktadır.

TartıŐma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre proje öncesi ve proje sürecinde okul geliştirme uygulamaları, boyutları, yönetimi ve engellerinin değişimi incelenmiŐtir. Araştırmanın bulguları, alt problemler

rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma bulgularının tartışılması alt sorular doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Okul geliştirme uygulamalarının değişimine ilişkin, proje öncesinde en çok kurumsal düzenlemelere yönelik uygulamalar, ikinci olarak öğrenciye yönelik uygulamalar teması vurgulanmıştır. Proje sürecinde ise en çok öğrenciye yönelik uygulamalar, ikinci olarak veliye yönelik uygulamalar teması vurgulanmıştır. Bozbayındır ve Alev (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencinin ve fiziki koşulların iyileştirilmesine yönelik uygulamalar öne çıkmıştır. Öte yandan Altunay ve diğ. (2021) araştırmasında okul geliştirme uygulamalarında veli eğitimlerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Şahin'in (2013) araştırmasında okul müdürlerinin fiziksel düzenlemeler yapma konusunda istekli oluşu ile Altun ve Bebek'in (2016) araştırmalarında bulunan okul geliştirme bileşenlerinden biri olarak fiziksel alanın geliştirilmesi bulgusu paraleldir. Alanyazında okul geliştirme alanlarından biri olarak fiziksel gelişim vurgusu öne çıkmaktadır (Gürsül, 2010; İsmail ve diğ., 2014; Moustaka-Tsiakkiros ve Tsiakkiros, 2013). Ancak fiziksel koşulların iyileştirilmesinin yanında öğrenciye yönelik gelişim uygulamaları ve veli eğitimleri yeterince öne çıkmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni proje öncesinde okullarda yoğunluklu olarak yöneticiler tarafından gerçekleştirilen fiziksel düzenlemelerin ve öğrenciye yönelik yapılan sosyal etkinliklerin öne çıkması ile ilgili olabilir. Başka bir deyişle okul yöneticileri çevre tarafından daha görünür olan fiziksel iyileştirmeleri ya da velilerin takdirini kazanmaya yönelik sosyal aktiviteleri gelişim etkinliği olarak görmektedir. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin öğrenci odaklı düşünmemesinden kaynaklanabilir. Ayrıca proje öncesinde okulların gelişim için MEB veya dışarıdan itici bir gücü beledikleri görülmüştür. Her ne kadar okullardaki gelişimi yönetmesi gereken Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) ekipleri kurulsada bu ekiplerin işlevsel olarak yürütülmedikleri bilinmektedir (Parlar, 2014; Şahin, 2015). 2011 yılında yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama yönergesi içerisinde OGYE ve Stratejik planlamadan bahsedilmektedir. MEB okulları daha çok merkezi yönetim tarafından belirlenen gelişim projeleri çerçevesinde hareket etmektedir. MEB veya Milli Eğitim Müdürlüklerinde projeler merkezi olarak hazırlandığından nicel olarak sonuçlar üretilmeye çalışılmakta, ancak yerelde okulların özel durumlarına ve niteliğine uygun şekilde derinleşmediği yönünde eleştiriler görülebilmektedir. Oysa proje sürecinde okul geliştirme uygulamalarının okul üyeleri tarafından gerçekleştirilen öğrenciye ve veliye yönelik çalışmaları içermesi, okul geliştirme fiziki olanakları arttırmaktan ya da öğrenciyi okul dışında bir yere götürmenin ötesinde olduğu görüşünü öne çıkarmış olabilir. Bu durum proje sürecinde okullarda Reezigt ve Creemers'in (2005) okul geliştirme modelinde sözedilen geliştirme kültürünün oluştuğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Proje öncesi okul geliştirme uygulamaları kurumsal düzenlemeler bağlamında görülürken, proje sürecinde okul geliştirme uygulamaları öğrencinin ve velinin gelişimine odaklanan bir bakış açısına dönüşmüştür. Bu dönüşüm Senge'nin (1990/2018) öğrenen örgüt modelindeki öğrenme kültürünün oluştuğunun bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Çünkü proje sürecinde okul geliştirme

uygulamalarında okuldaki bireylerin öğrenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Böylece projenin öğretmen ve yöneticilerin daha öğrenci merkezli bir bakış açısı kazanmasına olanak sağladığı düşünülebilir.

Okul geliştirme boyutlarının değişimi proje öncesi en çok fiziksel eksiklikler, ikinci olarak çevreye yönelik eksiklikler vurgulanmıştır. Proje sürecinde ise en çok fiziksel eksiklikler teması, ikinci olarak çevreye yönelik eksiklikler teması vurgulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, Altunay ve diğ., (2021) yaptıkları araştırmada fiziki ve teknik olanakların ve velilerin okula ilgisinin yetersizliğinin, gelişim gereksinimi olan bir konu olarak öne çıkması bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bir başka araştırmada okulların fiziki ve teknik olarak geliştirilmesi gerektiği konusu belirtilmekte ve bu sorunun finansal nedenlerden kaynaklandığını vurgulanmaktadır (Arabacı ve Namlı, 2016). Yalaza ve Cinoğlu'na (2019) göre velilerin okula ilgisinin düşük olması ve iletişim sorunları bulunmaktadır. Veliler sınıfa müdahale etmekte ve okullarda materyal eksikliği bulunmaktadır. Benzer şekilde okul müdürlerinin en çok teknolojik altyapıyı güçlendirme yönünde hareket ettikleri (Şahin, 2013) ve okulların fiziki ve teknik olanakları ile ilgili yetersizlikler olduğu araştırmalarda belirtilmektedir (Altun ve Bebek, 2016; Gürsül, 2010; Hajisoteriou ve diğ., 2018). Ancak Kaya'nın (2015) çalışmasında okulun en az etkili boyutunun okulun çevresi ve velilerin katkısı olduğu bulunmuştur. Buna karşın MEB Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi'ne (MEB, 2014) göre Türkiye'de Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nın geliştirdiği mükemmellik modeli temelinde yapılması planlanmıştır. Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nın (EFQM) geliştirdiği mükemmellik modelinin boyutları; yön (amaç, vizyon, strateji, kurum kültürü ve liderlik), uygulama (paydaş bağıllığı, sürdürülebilir değer yaratma ve dönüşümü yönlendirme) sonuçlar (paydaş algıları, stratejik performans ve operasyonel performans) olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Aynı yönergede OGYE; okullarda, paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim öğretimin niteliğini, öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, okulun kurumsal performansını değerlendirmek için stratejik planı yaparak eğitimin planlı ve sürekli bir şekilde gelişimini sağlamak amacıyla oluşturulan ekip olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada ise okul geliştirme boyutları katılımcıların görüşleri doğrultusunda okulun fiziksel yapısı, okulun çevresi, öğrenci davranışı, kurumsal işleyiş ve öğretmen özellikleri olarak belirlenmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni katılımcıların okulların ekonomik olanaklarının düşüklüğünü gözlemlemesi ve velilerin okula karşı tutumlarının değişmemesi olabilir. Proje öncesinde ve proje sürecinde okullarda geliştirilmesi gereken alanların başında fiziksel düzenlemeler çıkması okul binalarının yapım aşamasındaki planlama hatalarıyla ilgili olabilir. Ayrıca okul çağı nüfusunun ve okullara istemin yüksek olması nedeniyle okulların öğrenci sayısının kapasitelerini aşması birçok yetersizliği öne çıkarabilmektedir. Aynı zamanda okulların yapım aşamasında konferans salonu, bahçe, çeşitli odalar, kantin ve dinlenme alanları gibi birçok alanın planlanmaması eğitsel gereklilikleri karşılamada sınırlılıklar ortaya çıkarttığı söylenebilir. Öte yandan proje öncesi çevreye yönelik düzenlemeler

temasında velinin okula ve öğretmene müdahale etmesi, proje sonrasında velinin okula ilgisinin artırılması şekline dönüşmüştür. Bunda önemli bir etken, proje sürecinde öğretmen ve yöneticilerle velilerin birbirlerine bakış açılarının değişmesi olarak görülebilir. Aynı zamanda proje kapsamında velilere yönelik yapılan etkinlikler, velilerin okula güvenini arttırmış olabilir. Tüm bu bulgular proje öncesinde Reezigt ve Creemers'ın (2005) okul geliştirme modelinde yer alan geliştirme kaynaklarının artırılması ve geliştirmeye yönelik baskı öğelerini destekler niteliktedir. Okulların hem fiziki alan olarak eksikliklerinin bulunması hem materyal eksikliklerinin bulunması okulları bu yönde çözümler bulmaya zorlamaktadır. Velilerin öğretmenlerle kaynaşması ise Senge'nin (1990/2018) öğrenen örgüt kuramındaki takım ile öğrenme basamağının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Okul geliştirmenin yönetiminde proje öncesi en çok demokratik eğilimli davranışlarla yönetme teması, ikinci olarak sürdürümcü davranışlarla yönetme teması ortaya çıkmıştır. Proje sürecinde ise en çok demokratik eğilimli davranışlarla yönetme teması, ikinci olarak geliştirme eğilimli davranışlarla yönetme teması ortaya çıkmıştır. Demokratik eğilimli davranışlarla yönetme temasının içeriği proje sürecinde yönetici ve öğretmenler açısından dönüşüm geçirmiştir. Okul geliştirme uygulamalarının proje öncesinde yöneticiler tarafından ikna etme yoluyla yapılması öncelikli iken, proje sürecinde karara katılımı sağlama yönünde bir içeriğe dönüşmüştür. Proje öncesi yöneticilerin sonuç odaklı değerlendirme yapması bulgusu süreç odaklı bir anlayışa dönüşmüştür. Alanyazında okul geliştirme uygulamalarının sonuca değil sürece odaklanan bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir (Parlar, 2012). Öte yandan Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) yaptığı çalışmadaki okul geliştirme uygulamalarının yönetiminde demokratik olma ve karara katılımın gerekliliği bulgusunun da paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca Gündüz (2015), Boström ve Dalin (2016) ile Hajisoteriou ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da okul geliştirme sürecinde paydaşların karara katılımı bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni proje öncesinde okul geliştirme uygulamalarında öğretmenlerin yeterince istekli olmaması nedeniyle daha çok okul yöneticilerinin onları ikna etmeye çalışması olabilir. Bu sayede okul yönetiminin farklı baskı türlerini kullanmaması nedeniyle uygulamalarını demokratik olarak algılamış olabilirler. Öte yandan proje sürecinde yönetim sürecinin geliştirilmesi amacıyla kararların alınmasında öğretmenlerin ve velilerin katılımı sağlanmaya çalışıldığı için demokratik bir yönetim anlayışında gelişme olmasından da kaynaklanabilir. Bu bulgular Senge'nin (1990/2018) öğrenen örgüt kuramındaki paylaşılan amaç ve vizyon basamağıyla uyumlu görülebilir. Çünkü ortak amaçlar için mücadele edebilmek, demokratik bir okul geliştirme ortamının sağlanabilmesiyle mümkün olabilir. Aynı durum Reezigt ve Creemers'ın (2005) etkili okul geliştirme modelinde eğitimin hedeflerinin paylaşılması basamağıyla da örtüşmektedir.

Okul geliştirmenin engellerinin değişimine ilişkin proje öncesinde en çok okul yönetimi ile ilgili engeller teması, ikinci olarak okul çevresinden kaynaklı engeller teması ortaya çıkmıştır. Proje sürecindeki okul geliştirmenin engellerine ilişkin en çok okul çevresi ile ilgili engeller teması, ikinci olarak öğretmen nitelikleri ile engeller

teması ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul geliştirme sorunları olarak öğretmenin niteliklerine ve veli desteği eksikliğine vurgu yapılması bulgusu bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Bozbayındır ve Alev, 2020). Benzer şekilde Arabacı ve Namlı'nın (2016) yaptıkları çalışmada da okulların fiziki ve teknik olarak geliştirilmesi konusunda engeller olduğu belirtilmiş, bu engellerin kaynağı olarak finansal sorunlar gösterilmiştir. Buna ek olarak Gürsül (2010) ve Şahin'in (2013) araştırmalarında okulların geliştirilmesinde en büyük engellerin fiziksel ve mali engeller olduğu belirtilmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularının nedeni okul geliştirme uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerin sorunların kaynağını öncelikli olarak kendileri dışındaki etkenlere (veli desteği, fiziksel etkenler) bağladığı ve bunlara yönelik bir düzenleme yapılması beklentisinin olduğu söylenebilir. Proje sürecinde ise yönetici ve öğretmenlerin kendi niteliklerini gözden geçirmesine bağlı olarak iş yükü yoğunluğu konusunun öne çıkması, öğretmenlere yönelik engelleri daha net belirtmiştir. Bu bulgu proje sürecinde okul geliştirme uygulamalarına katılım isteklerinin arttığı, fakat ders sayılarının fazla olmasının bu konuda engel oluşturmasından kaynaklanabilir. Araştırma bulguları Reezigt ve Creemers'm (2005) geliştirme kültürü boyutunda ele aldığı ve okul durumları içerisinde sınıflandırdığı, öğretmenlerin geliştirme kültürüne uyarlanabilmek (adapte olabilmek) için kendi yeterliliğini arttırmaya çalışması olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Senge'nin (1990/2018) öğrenen örgüt kuramındaki kişisel hakimiyet boyutu açısından bakıldığında sürekli öğrenme ortamının sağlanmaya çalışıldığı görülebilir. Bu ortam kişilerin kendi niteliklerini ve çevrenin eğitime katkısını uygulamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırma problemi doğrultusunda ilkokul ve ortaokullardaki okul geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşler değerlendirilmiştir. Bu çerçevede dünyada okul geliştirme uygulamalarının öğrencinin bütünsel gelişimine yönelik etkinlikleri içerdiği görülmektedir. Okulun öğrencilere akademik beceriler kazandırmanın ötesinde öğretmen ve öğrenciler için keşif alanı haline gelmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca yönetime paydaşların etkin katılımı ve demokratik tutum önemsenmektedir. Türkiye'de ise okulların fiziki ve teknolojik imkanlarını arttırmaya yönelik çalışmalar öne çıkmaktadır. Proje öncesinde ve proje sürecinde görüşlerin kısmen farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusundaki öneriler şunlardır:

1. Okul geliştirme uygulamalarının değişimi öğrenciye yönelik uygulamalar ve velilere yönelik uygulamalar yönünde olduğu için okul geliştirmeye ilişkin farkındalık çalışmalarında gelişim uygulamaları veliye, öğretmene ve öğrenciye odaklanılarak yapılabilir. Öğretmenlerin kendi ürettikleri gelişim projeleri ve mesleki gelişimlerinin önünün açılması gerekir. Velinin de desteği alınarak uygulamalar öğrencilerin dijital, sosyal ve akademik becerileri içeren bütünsel gelişimine uygun olarak yapılandırılmalıdır. Tüm dijital ve diğer iletişim yolları kullanılarak ve velinin okuldaki etkinliklere katılması konusunda isteğini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

2. Okul geliştirmenin boyutlarının değişimi fiziksel eksiklikler ve çevreye yönelik eksiklikler yönünde benzerdir. Okul geliştirme uygulamaları bu eksikliklerin proje sürecinde daha az hissedilmesini sağlamıştır. Okulların çevreleriyle etkileşimi gerek okulun iç dinamikleri gerek ulusal politikalar nedeniyle yetersizdir. Bu bağlamda okulların fiziksel olanaklarının ivedi olarak geliştirilmesi için durum saptaması yapılarak veri bankası oluşturulması sağlanmalıdır. Okulların fiziksel kaynak sorununun çözülebilmesi için genelde eğitim sistemine, özelde ise okula ayrılan bütçeler artırılmalıdır. Okulların çevresiyle etkileşimini arttırmak için tüm paydaşların katılımını sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır. Bu etkinlikler kurum kültürünü pekiştirecek mezun günleri, bölgenin özel günlerinde yapılacak etkinlikler, kültürel aktarımın yapılacağı yarışmalar ve okul çevre ilişkisini güçlendirecek kermes gibi etkinlikler olabilir. Okula çevrenin sahip çıkabilmesi için sosyal medya da dahil olmak üzere tüm iletişim kanallarının etkili biçimde kullanılması sağlanmalıdır.
3. Okul geliştirmenin yönetiminin değişimi demokratik, birey odaklı gelişim ve karara katılımı sağlama şekline dönüştüğü için MEB'in üst yönetimlerinden okul yönetimlerine kadar yapılacak okul geliştirme uygulamaları ve projelerinin okulun paydaşlarının görüşlerine göre yapılandırılması süreçteki motivasyonu artırabilir. MEB ve Milli Eğitim Müdürlükleri üst yönetim odaklı projelerin değil, okul odaklı ve esnek bir yapıda okul gelişim uygulamaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin okul geliştirmede başarılı olması için gelişime açık olma ve gelişim kültürünü oluşturabilme ölçütü de belirleyici olabilir. Okul yönetiminde etkisiz olan yöneticileri özendirici ve denetleyici bir sistem oluşturulabilir. Üst yönetimlerin okullardan, öğretmenlerden, velilerden ve öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirmesi okullardaki yönetimlerin de merkezi yapıya bağlılığını azaltabilmek adına cesur adımlar atabilmesine olanak sağlayabilir.
4. Okul geliştirmenin engellerinin değişimi okul çevresi ve öğretmen nitelikleri ile engellerde yoğunlaşmış ancak okul çevresine yönelik engeller azalmıştır. Okul çevre ilişkilerinin uzun vadeli olarak ele alınması gerekir. Öğretmen niteliklerine ilişkin yetersizlikler öğretmenleri destekleyici mesleki gelişim eğitimleri ile artırılabilir. Bu süreçte üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır. Öğretmenlerin akademik ve sosyal gelişimleri öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerleme için ölçütler arasında olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin gelişim etkinliklerine ödenek ayrılmalıdır. Kongre vb katılımları MEB olanakları ile karşılanmalıdır. Öğretmenlerin yapacağı projelerin teknolojik ve materyal altyapısı MEB tarafından temin edilmelidir. Hizmet puanı, yöneticilikte eklenecek puanlar gibi ödüller de gelişim için güdüleyici bir güç olabilir.
5. Okul geliştirme konusunda yapılacak çalışmalarda farklı bakış açılarının ortaya konulabilmesi için, tüm eğitim kademeleri düzeyinde ve özel

okullarda da çalışmalar yapılabilir. Okul geliştirme uygulamaları hakkında il, ile ve bakanlıktaki eğitim yöneticilerinin görüşleri de incelenebilir. Buna ek olarak uluslararası uygulamaların incelenerek Türkiye bağlamına uyarlama çalışmalarının yapılması önerilebilir.

References

- Altun, T., & Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Investigation of academicians' opinions about essential components of school improvement and school effectiveness paradigms]. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/224055>
- Altunay, E., & Ağaçdiken, Y. E. (2016, May 12-14). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim politikasına ilişkin metaforlarının değerlendirilmesi* [Evaluation of primary and secondary school teachers' metaphors about education policy, Conference presentation]. 11st National Education Administration Congress, Kuşadası/Aydın, Türkiye.
- Altunay, E., & Aksu, Ö. (2019, May 2-4). *Okulların geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesinde öğretmen görüşleri* [Teachers' opinions in determining the areas that need to be developed in schools, Conference presentation]. 14th International Education Administration Congress, Çeşme/İzmir, Türkiye
- Altunay, E., Piştav Akmeşe, P., & Ercan, E. (2021). İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi [The investigation of perceptions of primary school principals and teachers according to different variables regarding the fields that need to be improved at schools]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 548-572. <https://doi.org/10.35675/befdergi.709766>
- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar [Problems faced by administrators in school development]. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 248-265. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c9s2/KuramsalEgitimbilim_cilt9say%C3%84%C2%B12.pdf#page=89
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma* [Effective school: Theory, practice and research] (3rd ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013, November 7-9). *Okul geliştirme reform stratejileri* [School improvement reform strategies, Conference presentation]. 8th National Education Administration Congress, Marmara University Atatürk Education Faculty, İstanbul.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* [Organizational development theory and practice] (4th ed.). Pegem Akademi.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press.
- Bergeson, T. (2004). *Characteristics of improved school districts: Themes from research*. Office of Superintendent of Public Instruction.

- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri [Change and innovation as main dynamics in school development: Administrators and teachers' roles]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146285>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi [Content analysis in social sciences]*. Siyasal Kitabevi.
- Boström, L., & Dalin, R. (2016). Teachers' perceptions of the educational platform- is there a connection between school improvement and regional educational development? *Journal of Education and Training studies*, 4(02), 10-20. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1114>
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2020) Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri [School administrators' perceptions of school development model]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(24), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Bryman, A. (2021). *Social research methods* (6th ed.). Oxford University Press.
- Chapman, C. Armstrong, P. Harris, A. Muijs, D. Reynolds, D. & Sammons, P. (Eds.). (2011). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: Challenging the orthodoxy?* Routledge.
- Creemers, B. P., Peters, T., & Reynolds, D. (Eds.). (2022). *School effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Çınkır, Ş. (2010). *Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme, AB ülkelerinden örnekler [Restructuring and capacity building in educational organizations, examples from EU countries]*. Ekinoks Yayınevi.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [School improvement needs analysis of the public primary schools in Istanbul, Yıldız Teknik University]. YTU Dspace Institutional Archive. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/393>
- Dalin, P. (2005). Developing the twenty- first century school: A challenge to reformers. In D. Hopkins (Ed.), *The practise and theory of school improvement* (pp. 26-30). Springer.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2, Article 9. <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Firestone, W. A. (1989). Using reform: Conceptualizing district initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 151-164. <https://doi.org/10.3102/01623737011002151>

- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967) *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme [Improving effective school according to the views of school sharers]* (Thesis No. 425074), [Master thesis, Hasan Kalyoncu University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri [Effect levels of primary school administrators on school development]*, Unpublished master thesis]. Yeditepe University.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 91-112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hesapçıoğlu, M. (2003). Okul, “new public management” ve toplam kalite yönetimi [School, “new public management” and total quality management]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 159-165. <https://silo.tips/download/okul-new-public-management-ve-toplam-kalite-ynetimi>
- Ismail, M., Johar, R. F. A., Rasdi, R. M., & Alias, S. N. (2014). School as stakeholder of corporate social responsibility program: teacher’s perspective on outcome in school development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 321-331. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0107-8>
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Primary Education Institutions Regulation]. Resmî Gazete*, 25212, 27.08.2003. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm#1>
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/13632430068888>
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği) [Effective school development according to the views of school sharers (the case of Şahinbey)]*, Master thesis, Hasan Kalyoncu University]. <https://tinyurl.com/5n97rk3v>
- Köktürk, M. (2006). *Kültürün dünyası [World of culture]*. Hece Yayınları.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>

- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji sözlüğü [Sociology dictionary]* (O. Akınhay & D. Kömürcü, Trans.). Bilim ve Sanat Yayınları. (Original work published 1999)
- Mathieson, B. W. (2005). *Pre-conditions for successful school counseling program implementation in Arizona with implications for school principals*. Arizona State University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *ISO 9000 kalite güvence sistemi: Eğitimde kalite [ISO 9000 quality assurance system: Quality in education]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Eğitimde stratejik planlama: Makaleler [Strategic planning in education: Articles]*. Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/Makaleler.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî eğitim bakanlığı toplam kalite uygulama yönergesi [Ministry of national education total quality implementation directive]*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1682.pdf>
- Mitchell, R. (2015). The implications of school improvement and school effectiveness research for primary school principals in Ethiopia. *Educational Review*, 67(3), 328-342. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.927829>
- Moustaka-Tsiolakki, C., & Tsiakkiros, A. (2013). The views of cypriot primary school principals on school improvement: Leadership for learning. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(2), 3-17. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ebab366e-7ca0-4b2a-a9fa-4a4c5636ddd4%40redis>
- Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim sistemi [New trends and education system in the 21st century]*. Sedar Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler [The negative factors affecting total quality applications in educational organisations]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77227>
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi kuramsal analitik bir yaklaşım [School improvement in education systems: A theoretical and analytical study about school development and approaches]* (Thesis No. 320411) [Doctoral dissertation, Marmara University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme [School improvement in all aspects]*. Nobel Yayın.

- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri [Views of the school administrators on their own professional development and their leadership behaviours for the school improvement]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m>
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461410>
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Reynolds, D. (1995). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 23-45). Routledge.
- Rolff, H. G. (2007). *Studies on a theory of school development*. Beltz.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R., & Camburn, E. (2009). *School improvement by design: Lessons from a study of comprehensive school reform programs*. Consortium for Policy Research in Education. <https://doi.org/10.12698/cpre.2009.sii>
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P., & Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on gcse performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4) 285-307. <https://doi.org/10.1080/0924345950060401>
- Senge, P. M (2018). *Beşinci disiplin [Fifth discipline]*. (A. İldeniz; A. Doğukan & B. Pala, Trans., 19th ed.). Yapı Kredi Yayınları. (Original work published 1990)
- Stone, P J., Dunphy, D. C., Marshall, S S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. The M.I.T. Press.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri [The principals of primary schools ideas on their school development strategies and practices]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250. <https://tinyurl.com/5n7mkac3>
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri [The opinions of principals about the school development management team]. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8619/107526>

- Tıncılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi (Ankara ve Stuttgart şehirleri örneği) [Comparativ analyses of school development activities at the primary schools in Ankara and Stuttgart]* (Thesis No. 191133) [Master thesis, Gazi University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/JEA_CollaborationandNeedforTrust.pdf
- Walker, A., Hallinger, P., & Qian, H. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 659-678). Springer.
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Yalaza, O. B., & Cinoğlu, M. (2019). Okul geliştirme çalışması (Kilis ili, Toki ilkokulu örneği) [A study of school development (Sample of Toki primary school in Kilis)]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 203-222. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.632750>
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği) [Study of school development activities conducted by primary school administrators (Kastamonu province sample)]* (Tez No. 277994) [Master thesis, Gazi University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [*Qualitative research methods in the social sciences*]. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler [The main determinants of the quality of education in Türkiye in accordance to PISA 2006 data]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256484>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The research was concluded by acting within the framework of the principles of research ethics on how to ensure the security of the data and how to evaluate the data. In order to carry out the study, permission from the Ethics Commission and the Izmir Provincial Directorate of National Education was obtained. This research was conducted with the permission of the Ege University Senate Ethics Committee Board dated 19.06.2017 and numbered 05/07.

Araştırma, verilerin güvenliğinin nasıl sağlanacağı ve verilerin nasıl değerlendirileceği konusunda araştırma etiği ilkeleri çerçevesinde hareket edilerek sonlandırılmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için Etik Komisyonundan ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Bu araştırma Ege Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Kurulu'nun 19.06.2017 tarih ve 05/07 sayılı izni ile yapılmıştır.

Proportion of Author's Contribution

The authors are equally responsible for the preparation of this article.

Acknowledgement

This article was prepared by making use of some parts of the Unpublished Master Thesis by Dogan, M. (2020). Examining School Improvement Practices in Primary and Secondary Schools: A Case Study. Ege University Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics, Izmir.

At the same time this article developed based on the data of the project titled "The Investigation of School Improvement as a Tool of Management of Change" and supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey [TÜBİTAK] as part of 3001 Ar-De Projects Program [Grant number: 217K375].