

T.C
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARININ SÜREÇ DANIŞMANLIĞI
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU AKINCI

**GAZIANTEP
NİSAN 2011**

T.C
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARININ SÜREÇ DANIŞMANLIĞI
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU AKINCI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN

GAZIANTEP
NİSAN 2011

T.C
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARININ SÜREÇ DANIŞMANLIĞI
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

EBRU AKINCI

Tez Savunma Tarihi: 19 / 04/ 2011

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

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

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN

Doç. Dr. Mehmet ÇİÇEK

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKULLARININ SÜREÇ DANIŞMANLIĞI UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

AKINCI, Ebru

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Nisan 2011, 87 Sayfa

Bu tezin temel amacı ortaöğretim okullarının süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele seçilmiş 15 ortaöğretim okulunda görev yapan 410 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Okul Süreç Danışmanlığı ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek okulların süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik değerlendirmede kullanılmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbah Alpha ,96'dır. Açıklanan varyans %64,65'dir. Ölçek yüksek derecede güvenilir ve yeterli bir iç tutarlılığa sahiptir. Araştırmanın verileri t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki personel sayısına ve okul geliştirme çalışmaları hakkında daha önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Süreç danışmanlığı, okul, ölçek, geçerlik ve güvenilirlik

ABSTRACT**THE ANALYSIS OF THE PROCESS CONSULTANCY
APPLICATIONS OF SECONDARY SCHOOLS**

AKINCI, Ebru

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN

April 2011, 87 Pages

The aim of this research is to state the schools' process consultancy application levels. The sample of the research is the high schools in the city center of Gaziantep district. The sample of the study group is consisted of 410 teachers randomly chosen from 15 high schools. The data of the research has been collected by the School Process Consultancy Scale(SPCS). This scale has been developed in order to be used to evaluate the schools' process consultancy applications, and carry out validity and reliability analyses. General reliability coefficient of the scale is Cronbach Alpha ,96. The explained variation is %64, 65. In conclusion, the scale is highly reliable and has adequate internal consistency. The data of this study has been tested by the t test and the one way analyses variation technique. As a result of the statistical analyses teachers' perception about the general and sub dimensions of the process consultancy applications does not display a meaningful difference according to the gender, age, education level, priority, length of service in their schools, number of staff in their schools and having training courses about studies of developing schools. However, the teachers' perception about the general and sub dimensions of the process consultancy applications displays meaningful difference according to the kind of their school.

Key words: Process consultancy, school, scale, validiy and reliability.

ÖN SÖZ

Bu çalışma, okulların etkili ve amaca dönük geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik benzer bir çalışmanın yapılmamış olması ve eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı ve verimli devam etmesi yolunda yöneticilerden öğretmenlere kadar eğitim alanında yer alan herkese farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında değerli fikir ve görüşleriyle yardımlarını bir an olsun esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN'a; araştırmanın analiz kısmında benimle değerli bilgilerini paylaşan Arş. Gör. Fatih BOZBAYINDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine tezin hazırlanma sürecinde benden manevi desteklerini esirgemeyen annem, babam, kardeşlerim ve sevgili eşim Ömer AKINCI'ya yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımın dolaylı yeterince zaman ayıramadığım biricik oğlum Kerem AKINCI'ya da sevgilerimi sunuyorum.

Ebru AKINCI
Nisan 2011

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayılılar	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar	7
KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. OKUL GELİŞTİRME.....	8
2.1.1. Okul Kavramı	8
2.1.2. Okul Geliştirme Kavramı ve Önemi	9
2.1.3. Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları.....	13
2.1.3.1. Milli eğitimi geliştirme projesi (MEGP).....	14
2.1.3.2. Müfredat laboratuvar okulu (MLO) modeli	14
2.1.3.3. Planlı okul gelişim (OGM) modeli	15
2.1.3.4. Toplam kalite yönetimi	15
2.2. OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ BAŞARISIZLIK NEDENLERİ.....	16
2.3. OKUL GELİŞTİRME VE OKUL YÖNETİCİSİ.....	17

2.4. OKUL GELİŞTİRMEDE SÜREÇ DANIŞMANLIĞI	22
2.4.1. Danışmanlığın Tanımı ve Kapsamı	22
2.4.2. Danışmanlık Süreci Modelleri.....	27
2.4.3. Süreç Danışmanlığı ve Okul.....	32
2.4.4. Danışmanlık Sürecinin Aşamaları	37
2.4.5. Danışmanlık Sürecinin Özellikleri	42
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	44
MATERYAL VE YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Deseni	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği (OSDÖ).....	47
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	48
BULGULAR VE TARTIŞMA	50
4.1. Okul Süreç Danışmanlığı Anketi Verileri	50
4.1.1. Yapı Geçerliliği	52
4.1.2. Alt Boyutların İlişkisi	55
4.1.3. Madde ayırıcılık güçleri	55
4.1.4. Ölçeğin Puanlanması	56
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	57
4.2.1. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	57
4.2.2. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 58	
4.2.3. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	59
4.2.4. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	60
4.2.5. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	61
4.2.6. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	63
4.2.7. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	64

4.2.8. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 65	
4.3. TARTIŞMA.....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
KAYNAKLAR.....	72
EKLER.....	77
EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	78
EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	79
EK A.2. OKUL SÜREÇ DANIŞMANLIĞI ÖLÇEĞİ.....	81
EK B. RESMİ YAZIŞMALAR	83
ÖZGEÇMİŞ	87

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel değişkenlere göre dağılımları	45
Tablo 4.1. Ölçek maddelerinin ortalaması ve standart sapması	50
Tablo 4.2. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğinin madde toplam korelasyonu, faktör analizi ve Cronbach Alpha değerleri	53
Tablo 4.3. Boyutlar Arasındaki İlişki	55
Tablo 4.4. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği Madde Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t değerleri)	56
Tablo 4.5. Ölçeğin puanlanma şekilleri ve yorumu	57
Tablo 4.6. Süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	57
Tablo 4.7. Süreç danışmanlığı uygulamalarının yaşa göre betimsel verileri	58
Tablo 4.8. Süreç danışmanlığı uygulamalarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	58
Tablo 4.9. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğrenim düzeyine göre betimsel verileri	59
Tablo 4.10. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğrenim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	59
Tablo 4.11. Süreç danışmanlığı uygulamalarının kıdemlerine göre betimsel verileri	60
Tablo 4.12. Süreç danışmanlığı uygulamalarının kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	60
Tablo 4.13. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre betimsel verileri	61
Tablo 4.14. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	62
Tablo 4.15. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre betimsel verileri	63

Tablo 4.16. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	63
Tablo 4.17. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre betimsel verileri	64
Tablo 4.18. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.19. Süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarının okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre betimsel verileri	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1. Okul Geliştirme Danışmanlığının Görev Süreci Akış Şeması41

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulu
OGM	: Planlı Okul Gelişim Modeli
OGYE	: Okul Geliştirme Yönetim Ekibi
OSDÖ	: Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

Bu bölüm sekiz alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde araştırmanın şekillenmesine yardımcı olan teorik arka plana yer verilmiştir. İkinci alt bölümde araştırmanın problem cümlesi, üçüncü alt bölümde ise problem cümlesine ilişkin alt problemlere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı dördüncü alt bölümde, araştırmanın önemi ise beşinci alt bölümde sunulmuştur. Sonraki üç bölümde ise sırasıyla araştırmanın sayıltıları, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinin geçmişinin insanlık tarihine kadar uzandığını söylemek mümkündür. Geçmişten bugüne insanoğlu yaşamını nasıl kolaylaştırabileceğine ve daha iyisini nasıl elde edebileceğine dair sürekli bir arayış içerisine girmiştir. Bu bağlamda zamanla, “nasıl bir eğitim” sorusunun yanıtını aramış ve okul geliştirme kavramını ortaya koymuştur.

Okul geliştirme zaman alan bir çalışmadır, bu yüzden bu kavrama süreç olarak bakılması gerekmektedir. Bu sürecin doğrusal bir nitelik taşımaması, okul gelişiminin teknolojik ya da rasyonel yaklaşımlar kullanılarak anlaşılmasını güçleştirmektedir (Gülcan, 2009:17). Çünkü okullar özellikle insan boyutunun ağırlıklı olduğu yerlerdir. Bu yüzden de okul yöneticileri kurumlarında personelinin desteklenerek iş doyumu ve motivasyon düzeyinin yükseltildiği, sağlıklı iletişim mekanizmasının oluşturulduğu herkesin katılımının sağlandığı ve etkili takım çalışmalarının yapılabildiği ortamları oluşturarak okul geliştirme çalışmalarına çok büyük katkı sağlayacaklardır. Zaten araştırmacılar ve bakanlık, danışmanlık, personelin motivasyon düzeyinin yükseltilmesi ve bunun gibi daha bir çok görev ve sorumluluğu okul yöneticisinden beklemektedir.

Türkiye’de okul yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise yöneticilerin sergilemesi gereken davranışları gerçekleştirmede çok da başarılı olmadıkları gözlemlenmiştir (Giray, 2006: 159; Bülbül, 2006: ; İnanđı ve zkan, 2006: 24; Ersoy, 2006: 92 - 94; şahmaran, 2008: 74 - 80). Ayrıca yapılan birçok araştırmanın sonunda öneri geliştirilirken yöneticilerin hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ya da üniversitelerden yardım almaları gerektiği konusuna ağırlık verildiği görülmüştür (Giray, 2006: 171; Bülbül, 2006: 105; Yıldırım, 2006: 132; Ersoy, 2006: 95; şahmaran, 2008: 81).

Yöneticilerin hizmet içi eğitimlerle bilgi sahibi olmaları sağlanabilmektedir. Ancak hizmet içi eğitim gören kişilerin edindikleri bilgileri uygulamada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu durum her okulun kendisine özgü yapısının, kültürünün ve sorunlarının olduğu şeklinde ifade edilebilir. Aydoğan (2002: 162) hizmet içi eğitimle ilgili yaptığı araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz olduğuna, ayrıca hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının orta düzeyde yeterli olduğuna, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun olmadıklarına yönelik bulgular elde etmiştir. Bu araştırmayı destekler nitelikte olan Uçar (2005: 156)’in araştırmasında yönetici ve öğretmenler faaliyet esnasında öğrendiklerini uygulayamadıklarını, hizmet içi eğitim uygulamalarının uygun zaman ve ortamlarda yapılmadığını; ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz olduğunu, programda amaçlanan bilgi ve becerilerin katılımcılara kazandırılmadığını belirtmişlerdir. Kaan (2004: 64) tarafından yapılan hizmet içi eğitimle ilgili araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan hizmet içi eğitimi okullarında görevlendirilecek eğitim danışmanlarınca verilmesini istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yaşanan sorunların çözümlenmesinde uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra, okul yöneticilerine önderlik edecek bir danışmana gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okullara özel sorunların çözümlenmesinde, yöneticilerin gereksinim duydukları konuda ve zamanda başvurabilecekleri danışmanlık hizmetinin olmasının yararlı olacağı vurgulanmaktadır (Safran, 1991: 352; Schein, 1999: 3).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda okulların okul geliştirme sürecinde bir değişme uzmanına; bir okul geliştirme danışmanına gereksinimin olduğu düşünülmektedir (Schein, 1969: 5; Erchul & Martens, 2002: 32). ‘‘Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra okul yönetimi için bir anlamda ‘‘iş başında yetiştirme’’ niteliği

taşıyan danışmanlığın Türk eğitim sisteminde uygulanmasının katkı getirilebileceği belirtilmektedir” (Ceylan, 2009: 27). Çünkü okul yöneticileri okullarının kendilerine özgü sorunlarını çözmeye çoğu zaman yalnız bırakılmaktadır. “Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin okul geliştirme etkinliklerini başlatmak ve süreç boyunca danışabileceği örgüt içinden ya da örgüt dışından sorunların çözümlenmesinde meta-araç olarak değerlendirilen danışmanlık hizmetine gereksiniminin olduğu ifade edilmektedir” (Klein, 1997; Jäger, 2003; Akt., Ceylan, 2009: 28). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş yerinde karşılaştıkları bireysel, grupsal, yönetsel ve iletişimsel sorunların anlaşılması ve çözümlenmesinde süreç danışmanlığı tekniğinden yararlanmasına ve bu konuda okul yöneticilerine önderlik edecek bir danışmana gereksinim olduğu söylenebilir.

Süreç danışmanlığı gruba, problemlerini anlayabilmesi ve bunlarla ilgili uygun çözümler bulabilmesi için yardımcı olmayı amaçlayan bir danışmanlık yaklaşımıdır. Bu nedenle süreç danışmanlığı, “danışanın çevresinde olan olayları algılamasına, anlamasına ve çözmek için harekete geçmesine yardım eden bir danışmanın yaptığı faaliyetler dizisi” olarak tanımlanabilir (Schein, 1969: 12). Bu tanımlara göre süreç danışmanlığı yaklaşımı; danışan sistemin sorunlarına çözüm öneren ya da reçete yazan bir danışmanlık uygulaması değildir. (Schein, 1987: 30), bu yaklaşımın temel amacını; "süreç danışmanının görevi, danışan sisteme çevresindeki süreç olaylarını algılaması, anlaması ve ona dönük eylemde bulunmasına yardımcı olmaktır" şeklinde açıklamıştır.

Margulies ve Raia (1978: 103)'e göre örgüt geliştirme ile ilgili karşılaşılan sorunun çözümlenmesinde danışman yalnızca yön veren, yönetim ekibinin motivasyon düzeylerini yükselten ve yaratıcılıklarını geliştiren rolündedir; danışman asla sorunları çözen ve “reçete yazan doktor” değildir. Örgütün geliştirilmesinde kendini odak noktaya yerleştiren ve her şeyi kendisi “çözen” danışmanlıkların örgüte uzun vadede bir yararı olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla etkili danışmanlık hizmeti yönetim ve yönetim ekibi ile birlikte yapıldığında gerçekleşebilmektedir.

Süreç danışmanlığı örgüt geliştirme sürecinin bir aşaması olmakla birlikte örgüt içi, bireysel, grup ve grup içi dinamikler konu edilir, gerekli yardım faaliyetleri organize edilir, uygulanır ve izlenir (Broskowski, 1973: 54). Süreç danışmanlığı, danışmanlık etkinlikleri kapsamına giren çalışmaların, olayların, sorunların farkına vardırılmasını sağlayan bir danışma etkinliğidir (Schmuck, 1976: 631). Süreç danışmanlığı bir örgüt geliştirme tekniğidir (Schein, 1987: 28; Silah, 2002: 147;

Dinçer, 2008: 153).

Çalışma takımları, okul geliştirme çalışmalarının temel yapı taşlarını oluşturduklarından, sorunların teşhisi ve çözümlenmelerine bu noktadan başlanmasının yaşamsal önemi vardır. Süreç danışmanlığının en önemli hedefi, çalışma takımlarının örgüte katkıda bulunabilme kapasitelerini geliştirebilmesidir. “Dolayısıyla süreç danışmanlığı, geleneksel danışmanlıktan farklı olarak, kendi becerilerini ve değerlerini kazandırmaya yönelik bir takım kurma ve geliştirme müdahale yöntemi olmaktadır” (Silah, 2002: 149).

Hiç bir okul örgüt olarak mükemmel değildir. Her okulun güçlendirilmesi gereken zayıf yönleri vardır. Dolayısıyla okullar güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu teşhis etmeyi ve baş etmeyi öğrendikleri takdirde etkili olabileceklerdir. Süreç danışmanlığı modelinde amaç danışana örgütlerini başarılı bir şekilde iyileştirmesini sağlamak için teşhis ve müdahale konusunu öğretmektir. Danışana öğrenmeyi öğretmektir. Balık yemeği değil balık tutmayı öğretmek sözü bu danışmanlığın ruhunu yansıtmaktadır (Farouk, 2004: 210). Okullarda değişimi başlatacak, yöneticilere okullarını öğrenen okula dönüştürmelerinde yardımcı olacak danışmanlara gereksinim vardır. Bu danışmanlar aracılığı ile okulun iç ve dış çevresi arasındaki iletişim sorunları da giderilebilir. Öte yandan okullar zayıf ve güçlü yönlerini danışmanın kılavuzluğu ile görebilecek; güçlü yönlerini daha da güçlendirmek ve amaca ulaşmada bir araç olarak kullanmak üzere, zayıf yönlerini de güçlendirerek fırsata dönüştürmeyi öğrenebileceklerdir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim okullarının süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyi nedir?

1.3. Alt Problemler

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete, yaşa, öğrenim düzeyine, kıdeme, okul türüne, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, çalıştıkları okuldaki personel sayısına, okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarının süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini ve öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutuna ilişkin algılarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Böylelikle süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyi düşük çıkan okulların bu konuda farkındalık oluşturmalarını sağlamak ve bu okullara önerilerde bulunmakta yapacağımız katkılardandır. Ayrıca okulların süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçek olan Okul Süreç Danışmanlığı ölçeğini geliştirmek, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmekte bu araştırmanın amaçları arasındadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, okulların, çalışanların sorunlarını çözümlenecek, onları rahatlatarak, motivasyon ve iş tatmini düzeylerini yükseltecek, çalışanların okul yönetimiyle barışık olmasını sağlayacak danışmanlık uygulamalarına büyük gereksinim duydukları söylenebilir. Çünkü büyüyen ve karmaşıklaşan okulların yapısında örgütsel verimlilik ve kişisel tatmin için insan ilişkilerinin önemi anlaşılmıştır. Çağdaş örgüt anlayışında insan faktörü örgütün en önemli elemanı olup, örgütsel sorunların çözümünde de öncelikle kişisel sorunlardan yola çıkılması gerekmektedir. Bu da, sistemli ve profesyonel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu düşünceyle, okullarda çalışanların sorunlarına çözümler bulmak amacıyla, bir örgüt geliştirme tekniği olarak süreç danışmanlığından yararlanılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Erdoğan (2002: 96-97)'e göre değişim sürecinde okullara rehberlik ve danışmanlık yapılması, izleme ve değerlendirme yapılması çalışmaların amacına ulaşmasında önemlidir.

Bugün örgütsel büyüme ve gelişme planlı değişimin en önemli sonucu olarak kabul edilmekte ve özel teknikler uygulamayı gerektirmektedir. Bu amaçla uygulanan teknikler; örgütte çalışanların değer, inanç, tutum ve davranışlarını değiştirerek, birbirleriyle daha etkin ve empatik iletişim kurmalarını sağlayarak, birbirlerini ve sorunlarını anlayabilecekleri ve tartışabilecekleri bir ortamı hazırlayarak, katılımcı çözümler üretmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Silah, 2002: 146; Yılmaz, 2007: 30; Dinçer, 2008: 29). Bu teknikler arasında süreç danışmanlığı önemli bir yer tutmaktadır.

Bu araştırma, okulların etkili ve amaca dönük geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini ortaya koyması nedeniyle önemli görülmektedir. Süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyi düşük olan okulların danışmanlık hizmetine ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir ve bu doğrultuda bu okullarla ilgili gerekli yapılanmaya gidilebilir. Ancak alanda okulların süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini ölçebilecek bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu yüzden araştırmacı okulların süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik değerlendirmede kullanılacak Okul Süreç Danışmanlığı ölçeğini geliştirilerek alana yeni bir ölçek kazandırılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın, müdürlerin okulda yaşadıkları sorunları tespit etmelerine ve bu sorunların çözümüne yönelik süreç danışmanlığı uygulamalarının önemini kavramalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda Türk eğitim sisteminin en önemli alt sistemi olan okulların yaşadıkları sorunların en az düzeye indirilmesi ve okul yönetiminin etkililiğini artıracak düşünülen öneriler getirilecek olmasından dolayı da önemli görülmektedir. Ayrıca okul geliştirmede süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik yapılan benzer bir çalışmanın olmaması da araştırmanın diğer önemli noktalarından birisidir.

1.6. Sayıtlar

1. Öğretmenler kendilerine verilen Kişisel Bilgi Formunu ve Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğini içtenlikle ve samimi bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Kullanılan veri toplama araçları ulaşılmak istenen bilgileri elde etmede yeterlidir.
3. Araştırma için seçilen örneklem grubu araştırma evrenini temsil etmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler örnekleme sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler Okul Süreç Danışmanlığı ölçme aracı ile sınırlıdır.
3. Araştırma uygulanan tekniklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul Geliştirme: Öğretim öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılmasıdır.

Okul Yöneticisi: Yürürlükteki yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetki ve sorumluluğa bağlı olarak, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulu amaçlarına ulaştırmakla görevli kişidir.

Danışmanlık: Örgütün politikası, süreç ve metotları ile ilgili problemleri tanımlayan, bunların çözümü için uygun faaliyetler tavsiye eden ve bu faaliyetlerin yürütülmesine yardım eden bağımsız kişi ya da kişilerin verdiği hizmettir.

Süreç Danışmanlığı: Danışman tarafından, danışan sistemin (takımların), çevresinde meydana gelen süreç olaylarını anlayabilmesine ve bunlara uygun olarak davranabilmesine yardımcı olmaya yönelik olarak üstlenilen bir dizi etkinliktir.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde okul geliştirme, okul geliştirme çalışmalarının başarısızlık nedenleri, okul geliştirme ve okul yöneticisi, okul geliştirmede süreç danışmanlığı konularında kuramsal bilgiler ile yurtdışı ve yurtiçinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. OKUL GELİŞTİRME

2.1.1. Okul Kavramı

Tüm sistemler gibi eğitim sistemi de amaçları olan, bu amaçları gerçekleştirmek için girdi alan, girdileri bilimsel meslek birikimi ile amaçlar doğrultusunda işleyip dönüştüren ve çıktı veren bir sistemdir. Bu sisteminin girdileri öğrenciler, çıktıları bilgi ve davranış kazanmış olan mezunlardır. Eğitim sisteminde üretim işlemi okulda yapılır, bu yüzden sistemin kilit, stratejik, vazgeçilmez ögesi okuldur. Diğer bütün alt sistemler, örgüt ve mekanizmalar okulun işlevini yerine getirmesine yol gösterici ve destek niteliğindedir (Türk, 1999: 39).

Joyce vd.(1999: 224)'e göre eğitim sisteminin temel uygulama alanı olan okul, oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte Rönesans ile temelleri atılmış, ulus devletle birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır (Akt., Şahin, 2006: 35). Bugüne gelinceye kadar da yapı, amaç ve işlevleri açısından değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürmüştür (Şişman, 2002: 12). Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin plânlı, programlı, düzenli ve sistemli olarak gerçekleştirildiği yerdir. Toplumlar, toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kurumlar oluşturmuşlardır. Bu kurumlar, toplumun ihtiyacı olan mal ya da hizmetlerin üretilmesi amacıyla oluşturulan yapılardır (Şişman, 2003: 119). Okulda bu kurumlardan biridir. Okul, toplumun ihtiyaç duyduğu insan modelini üretir/yetiştirir (Çağlayan, 2002: 75).

Okul toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Günümüzde, okulların anlamı sadece okuma ve yazma öğrenilen yer olmalarından çok daha derindir. Her okul, bir ölçüde genç insanların kültürün karakteristik özelliklerini bilme, anlama ve uyum sağlama yeteneği kazanmalarına yardımcı olan kurumlardır (Gülcan, 2009: 13).

Uluğ (1999: 36)'a göre okul; insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılayabilmek amacıyla birey davranışlarını değiştirmek ve ona yeni davranışlar kazandırmak için vardır. Taymaz (2000: 4)'e göre ise okul, eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek ya da yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir.

Okulun temel amacının çocukları yaşama ve yaşamda üstlenecekleri rollere hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Oysa günümüzde modern okul (Fındıkçı, 1996: 131-132), öğrencilerin yanında, öğretmen, yönetici ve diğer görevliler ile çevre halkının da öğrenme ihtiyacını karşılayan bir bilgi yeri olma durumundadır. Fındıkçı (2001)'a göre bu sebepten dolayı bilgi toplumunun gerektirdiği okul modelinde, okulların klasik "öğreten kurum" imajı yerine "öğrenen kurum" imajı yerleşmektedir. Bu da okulun, çevresi ile etkileşim halinde olan, sürekli gelişme ve yenileşmeyi hedefleyen bir anlayış içerisinde olmasını gerektirmektedir. Şimşek (2001: 44)'e göre okul, topluma doğrudan hizmet verdiğinden ve toplumun bütün kesimlerine hitap ettiğinden okulu çevreleyen grupları sürekli olarak göz önünde bulundurmalıdır ve bunun için herkesin katılımının sağlandığı, değişmeye açık bir okul kültürünün yaratıldığı ve okuldaki bütün personelin desteklenip sağlıklı iletişim mekanizmasının sağlanacağı ortamlar, eğitim liderleri tarafından hazırlanmalıdır.

2.1.2. Okul Geliştirme Kavramı ve Önemi

Eğitim öğretimin sonuçlarını ve süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak okulu yeniden yapılandırma, okul reformu, okul geliştirme gibi birçok kavram kullanılmaktadır (Goldenberg, 2003: 2). Bu bağlamda okul gelişimi hakkında değişimin doğasını anlamaya dönük, işbirliğine dayalı ve okul odaklı yeni teoriler doğdu. Geniş çaplı yapısal değişikliklerin sanılan kadar etkili olmadığı kanısı yaygınlaştı. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin işbirliğini gerektiren okul odaklı girişimler sonucunda, eğitim alanındaki gelişme taleplerinin gerçekleşeceğine dair ortak bir bilinç oluştu (Gülcan, 2009: 15).

Eğitime ve okula yönelik radikal eleştiriler bu alanda iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir (MEB, 2007: 1). Okul geliştirme

kavramı, birçok ülkenin eğitim politikasının gündemindeki en önemli başlık haline gelmiştir. Finansman açısından; pek çok ülkede hükümetler kamunun eğitim harcamalarının azaltılması ve eğitim sisteminin genişletilmesi amacıyla başka kaynaklar bulmaları için baskı altında tutulmaktadır (Carnoy ve Rhoten, 2002: 5).

Balcı (2002: 11), okul geliştirmeyi, öğretim öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre, okul geliştirmenin temel amacı okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesidir. Odağında öğrenci kazanımlarının artırılması olan yaklaşımı savunanlara göre ise; okul geliştirme çalışmaları, okulları öğrencilerin daha iyi öğrenim görebilecekleri yerler haline getirmek için harcanan çabanın tümü olarak tanımlanır (Harris & Nigel, 2001: 12).

Hale (2000: 5)'e göre okul geliştirmenin amacı; okulun daha nitelikli eğitim yapmasını sağlamak ve sonuçta öğrenci başarısını artırmaktır. Bu bağlamda, okul geliştirme çalışmaları sistem yaklaşımı kapsamında incelenmelidir. Çünkü okullar karmaşık yapılardır ve insan ögesinin en yoğun olduğu açık sistemlerdir (Akt; Ceylan, 2009: 6).

Şişman (2002: 4)'a göre, okullar toplumsal değişmelere bağlı olarak kendilerini yeniden üretmediklerinde ve kendi içlerinde beklenen yapısal ve eğitsel reformu gerçekleştiremediklerinde, statü ve güven kaybına uğramaya devam edecek, alternatif okul arayışları gündeme gelecektir. Gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında bütün okullar, herkesin beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebilirler. Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılabilecek bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir.

Dönmez (2001: 854) eğitim bireyi topluma kazandırırken, hızlı bir biçimde değişen toplumun da bireyi geçmişin alışkanlık ve değerleriyle yetiştirmemesi gerektiğini, tersine, bireyi gelecekte oluşacak yeni toplumsal değer ve beklentilere uygun yetiştirerek ileride gereksinim duyacakları becerilerle donatmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Okulların bu işlevleri yerine getirebilmesi hem insan hem de teknoloji boyutunda sürekli yenilenmeleriyle olasıdır. Sonuç olarak, insan kaynağını geliştirmeden okulu teknolojiyle donatmak, tek başına bir anlam ifade etmez. Bu yüzden okul geliştirme çalışması için her şeyden önce okulun değişim gereksiniminin

saptanması ve değişime hazır hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2006: 33).

Okulların nasıl geliştirileceğine ilişkin pek çok toplumda yaygın bir ilgi gözlenmektedir. Bu ilgi rekabetin arttığı bir dünyada, çalışan nüfusun büyük bir oranı için eğitimsel standartları arttırma gereksinimi, sınırlı kamu kaynaklarından hareketle eğitimcilerin okulları nasıl farklılaştıracağı ve okulların hem eğitimsel hem de maliyet olarak nasıl çok daha etkili olarak geliştirilebileceği noktasında yoğunlaşmaktadır (Şahin, 2006: 36). Bu aşamada temel soru, okulun mevcut olan yapısının geleceği ne kadar taşıyabileceği veya taşıyıp taşıyamayacağıdır (Tıncılıç, 2006: 19). Birbirinin aynı olan iki okul olmadığından, bir okulda işler görünen şey, farklı bir bağlam içinde başka bir okula kolayca aktarılamaz. Dolayısıyla okul geliştirme çalışması kolay bir iş olmadığı gibi, kısa dönemli bir iş de değildir (Mortimore vd., 1994: 12; Huber, 1998; Akt; Şahin, 2006: 63)

Alan literatürü taradığında okul gelişimi ile ilgili yeteri kadar çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar ise okul gelişim sürecinde sıkıntılar yaşandığını ortaya koymaktadır (Şahin, 2006: 246 – 263; Gülcan, 2009: 88 - 94; Ceylan, 2009: 158 - 160).

Şahin (2006: 246 - 263), “İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde nitel bir araştırma yapmıştır ve Müfredat Laboratuvar Okullarının fiziki ve donanım bakımından MLO standartlarının çok gerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenlere göre, OGYE’lerin oluşturulmasında sıkıntılar yaşanmakta, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, OGYE’de görev almak istememektedir. Okullarında oluşturulmuş olan OGYE’de kimlerin görevli olduğunu, okul yöneticileri ve öğretmenler tam olarak bilmemektedir. OGYE’nin oluşturulmasında demokratik bir seçim süreci yaşanmamakta ve OGYE’ler daha çok yöneticilerin görevlendirmesiyle oluşturulmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenler OGYE deyince, öğretmenlerden söz etmekte; veli, öğrenci ve destek personelinden pek söz etmemektedirler (Şahin, 2006: 246 – 263).

Okul yöneticileri ve öğretmenler; OGYE’nin genellikle, okulun vizyon ve misyonunu belirlediğini, zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmek için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anket uyguladığını, güçlü ve zayıf yönlerini tespit ettiğini, iyileştirme ekiplerini oluşturduğunu; çalışma planını ya da çalışma takvimini

yaptığını ifade etmektedirler. Ancak müdürler, gerçekten tam olarak ne yapıldığını açıklayamamakta ve ne yapıldığına ilişkin net olmayan, kalıplaşmış ifadeler kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre ise bu işler genellikle şeklen, kağıt üzerinde, müdür yardımcısı ile bir iki öğretmenin yazıp hazırlaması şeklinde yapılmaktadır. Öğretmenlerin dörtte birinden fazlası OGYE'nin toplantı yapmadığını ifade ederken; toplantı yapıldığını söyleyen öğretmenler de genellikle toplantıların sağlıklı, düzenli ve verimli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre toplantılar yasak savıcı bir mantıkla, toplantı yapılmış görünmek için ve kâğıt üzerinde olmaktadır. Ayrıca öğretmenler, bu toplantılara genellikle veli ve öğrencilerin çağrılmadığını ifade etmektedirler (Şahin, 2006: 246 – 263).

Gülcan (2009: 88-94), “MEB’e Bağlı Okullarda Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Uygulanma Düzeyi ve Karşılaşılan Problemler” adlı tezinde, okul geliştirme çalışmalarının ne düzeyde uygulandığına ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin neler olduğuna dair öğretmen algılarını belirlemiştir.

İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyine ilişkin sonuçlar Şahin (2006: 246-263)’ i destekler niteliktedir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlere göre, okullarında OGYE oluşturulurken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı ve okul toplumunu oluşturacak tüm paydaşların temsil edilebileceği üyelerin seçilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, çalışma ekiplerinin geliştirilecek alana daha çok katkı sağlayabilecek ve istekli öğretmenler tarafından oluşturulduğuna katılmamaktadır (Gülcan, 2009: 88-94).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler gelişim hedeflerinin gerçekleştirildiğine, yapılan planların kağıt üzerinde kalmayıp uygulanma alanı bulduğuna ve çalışmaların okul durumunun iyileşmesini sağladığına inanmamaktadırlar (Gülcan, 2009: 88-94).

İlköğretim öğretmenlerinin okul geliştirme çalışmaları sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik algıları ile ilgili sonuçlara göre, öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını yürütmek için yeterince teşvik edilmediklerini düşünmektedirler. Aynı şekilde, okul geliştirme çalışmaları hakkında okul personeline yeterli hizmet içi eğitimin verilmediğine inanmaktadırlar. Bu nedenle de okul geliştirme çalışmaları sürecinde ne yapmaları gerektiğine dair yeterli bilgiye sahip değillerdir. Ayrıca öğretmenler okul geliştirme çalışmaları esnasında aralarında doğru bir iletişimin var olduğuna ve bu çalışmayı yürütmeye istekli olduklarına da

yeteri kadar inanmamaktadırlar. Eğer bir takım iyi işlemiyorsa onun statüsü, rolleri, güç kaynağı, iletişim ve zevk kaynakları incelenmelidir. Hangi rollerin yapılıp yapılmadığı ve kararların nasıl alındığı gözden geçirilmelidir (Çetin & Yaman, 2004: 52). Bu nedenle eğitim kurumlarında değişim ve gelişim çalışmalarını konusundaki bilincin eksik olduğu ve hem yönetim hem de personel arasında liderlik yapabilecek kişilerin eksikliğinin hissedildiği söylenebilir (Gülcan, 2009: 90).

Ortaöğretim okullarında yürütölen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyine ilişkin sonuçlara göre ise, öğretmenler, okullarında OGYE oluştururken öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulduğuna ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin aksine, okul toplumunu oluşturacak tüm paydaşların temsil edebileceği üyelerin seçildiğine katıldıklarını belirtmişlerdir (Gülcan, 2009: 88-94).

Ortaöğretim öğretmenlerinin okul geliştirme çalışmaları sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik algıları ile ilgili sonuçlara göre ise, öğretmenler, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlık düzeyinde okullarda yürütölen yenileşme ve geliştirme çalışmaları için yeterli desteği alamadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler yenileşme hareketlerini yürütmek için herhangi bir eğitim almadıklarını ve bu konuda yeterince motive edilmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin okullarında okul geliştirme çalışmaları süresinde OGYE' ye rehberlik eden bir profesyonel danışmanın var olup olmadığı konusunda bir fikre sahip olmamalarının dikkat çekici olduğu belirtilmiştir. Çünkü İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin, her ortaöğretim kurumuna bir formatör öğretmen görevlendirmesi gerekmektedir. Bu durum ya öğretmenlerin okul için görevlendirilmiş formatör öğretmenlerin varlığından haberdar olmadığı ya da İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin okullarda görevlendirmek için yeterli sayıda formatör öğretmene sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Gülcan, 2009: 92).

2.1.3. Türkiye'de Okul Geliştirme Çalışmaları

Türkiye'de Eğitim Sistemi MEB'den yerel düzeyde okullara kadar uzanan bürokratik bir yapı içerisinde işlemektedir. Eğitimde yenileşme çalışmaları da genellikle yönlendirilmektedir. Oysa yeni paradigmlar, bürokratik yapının yerini, daha çok yerinden yönetilen bir yapıya terk etme zorunluluğunu getirmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda sistemi sorgulamak ve eğitim sürecinin yeniden yapılanmasını sağlamak amacıyla reform çalışmalarına başlamıştır. Bu reform

çalışmaları kapsamında bir dizi proje uygulamaya konulmuştur. Türk eğitim sisteminin değişim arayışlarına cevap vermek ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla yapılan bu çalışmalardan biri de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)'dir (MEB, MLO Modeli 1999: 13).

2.1.3.1. Milli eğitimi geliştirme projesi (MEGP)

MEGP; T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bakanlığımızın 1990 yılından bu yana üzerinde çalıştığı MEGP, eğitimcilerin ve kamuoyunun ortak kaygısı olan “eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısının artırılmasını” hedefleyen önemli ve kapsamlı bir projedir (MEB, MLO Modeli 1999: 3).

2.1.3.2. Müfredat laboratuvar okulu (MLO) modeli

Türkiye genelinde 23 ilde belirlenen 208 okul pilot okul “Müfredat Laboratuvar Okulu” olarak belirlenmiştir. MLO’lar geliştirilen öğretim programlarının yeni eğitim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce denendiği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtıldığı pilot okullardır. Bu okulların işleyişine ilişkin olarak hazırlanan Müfredat laboratuvar Okulları Modeli (MLO Modeli) ile eğitim sistemimize yeni bir bakış açısı ve yeni bir boyut kazandırılmak hedeflenmiştir (MEB, MLO Modeli 1999: 24).

MLO Modelinde öngörülen 30 kişilik sınıf mevcutları, tam gün eğitim ve eğitim teknolojisinin kullanımına ilişkin özellikler 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 4306 Sayılı kanunda yer almıştır (MEB, MLO Modeli 1999: 32).

1999 yılında Dünya Bankası'nın nihai raporu ile sona ermiştir. Raporda Projenin “Eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak” hedefine MLO’larda ulaşıldığı, “...Sonuç olarak bu okulların yüksek kalitesi korunmuş ve MLO bileşeni öğretimi ve öğrenme koşullarını geliştirerek ve sistemin geri kalanı için izlenecek bir model oluşturarak hedefine tamamen ulaşmıştır.” cümlesi ile belirtilmiştir (MEGP Kapanış Raporu, 1999: 11).

2.1.3.3. Planlı okul gelişim (OGM) modeli

MLO' lar da uygulanan "Planlı Okul Gelişim Modeli", okul yönetiminde stratejik planlamayı esas almaktadır. Stratejik planlama kapsamında okulun profiline uygun stratejilerin belirlenmesi, öncelikli stratejilerin tespit edilmesi, seçilen stratejilerin uygulanması ve değerlendirilmesi yer almaktadır (MEB, 1997: 144–166; MEB, 2002: 26–35). Her okul, okulun gelişim hedeflerine ulaşmasına yönelik çalışmalarda, kaynakların kullanımında, önceliklerin belirlenmesinde ve çok yönlü sürekli değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde yararlanılmak üzere stratejik plan ve bunların uygulanma planı olarak "okul gelişim planı" hazırlamaktadır. Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eder. Okul gelişiminde temel amaç eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir (MEB, 2004: 59).

2.1.3.4. Toplam kalite yönetimi

Eğitimde toplam kalite yönetimi, eğitimin bütün paydaşlarının (eğitim çalışanları, öğrenciler, aileler vb.) belli oranda eğitimdeki karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katılımın sağlandığı, sürekli iyileştirmeler ile artan hizmet niteliğiyle öğrenenlerin tatmin edildiği karakterize bir eğitim ve yönetim yaklaşımını, eğitim sistemine hâkim kılma sürecidir (MEB, 2001: 278).

Eğitim sorunları farklı tür ve düzeylerde bir ölçüde farklılaşmakla birlikte bütün sorunların kesişme noktasında insan unsuru yer almaktadır. TKY anlayışı da kısaca örgütsel yapı içinde insanın konumu ve işleviyle ilgilidir (Baksan & Aydın, 2000: 51). Sürekli iyileştirmeyi hedefleyen TKY anlayışının temel eğitimde uygulandığında; eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada, öğrenme süresini kısaltmada, eğitim maliyetlerini azaltmada, uzman veya meslek sahibi birey sayısını arttırmada, toplumsal bilinçlenmeyi sağlamada, verimli ve etkin insan gücü yetiştirmede, öğrenmeden hoşlanan öğrenciler yetiştirmede, öğrenci ve diğer eğitim kurumlarının hizmetinden yararlanan tüketici kesimin ihtiyaçlarını gidermede, kısacası temel eğitimde verimliliği ve kaliteyi sağlamada olumlu etkileri olduğu gözlemlenmektedir (Eroğlu, 2000: 167).

2.2. OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

Ülkemizdeki okul geliştirme çalışmalarının yeterli ve etkili olmadığı düşünülmektedir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu güne gelinceye kadar geçen süreçte, etkili ve kapsamlı bir okul geliştirme politikasının ve çalışmasının olmadığı, ancak eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik bir takım değişikliklerin daha çok mevzuatlarla yapılmaya çalışıldığı görülmektedir (Tınkılıncı, 2006: 19).

Alanyazını incelendiğinde okul geliştirme çabalarının nereden başlatılacağı ve yönünün nasıl olması gerektiği konusunda, bu güne gelinceye kadar çok sayıda kuram ve model geliştirilmiştir. Ancak bu kuram ve modellerin çoğu okul geliştirmede yapısal değişimleri (öğretim planları ve araç gereçleri, müfredat, işlevler ve roller, öğrencilerin taksimi, zaman organizasyonu, öğrenme kontrolü sistemi) ön planda tutmuşlardır. Örgütü hem yapı hem de süreç boyutunda geliştirmeyi amaçlayan kuram ve modeller ise uygulamada ciddi sorunlar yaşamış ve kâğıt üzerinde kalmışlardır. Çünkü öğretmenler davranış kalıplarını okulun yeni davranış standartlarına uygun hızla değiştirirken, aynı hızda değer ve inançlarını değiştiremediklerinden, okul ortamının uyum sürecine girememektedir. Örneğin, Çelik (2002: 102)'e göre eğitim sistemimizde toplam kalite yönetimi uygulamasına geçilmesine rağmen, okullarda takım çalışması konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenler arasında etkili takım çalışması yapılamamaktadır. Bunun temelinde güçlü bir okul kültürünün bulunmaması yatmaktadır. Bu nedenle öğretmenler arasında karşılıklı güven ve bağlılık oluşturmalı ve okul kültürünü geliştirilmelidir.

Okul geliştirme sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler yeterince anlamadıkları ve ihtiyaç duymadıkları takım çalışmalarını yapmak istemediklerinden kendilerini doğrudan ilgilendiren çalışmalara karşı duyarsız davranma eğiliminde bulunmaktadırlar. Bu yüzden bu değişim sürecinde okullara rehberlik ve danışmanlık yapılması, izleme ve değerlendirme yapılması çalışmaların amacına ulaşmasında önemlidir (Erdoğan, 2002: 96-97).

Çağdaş okullarda bir bütün olarak okulun takım haline gelmesi için çalışılır. Bu anlayışa göre okul, alt sistemlerinin toplamından daha çok şeyi ifade etmektedir. Bunun gereği olarak da, bireyler arası işbirliği ve etkileşim özendirilir. Takım haline gelebilmiş örgütlerde sinerjizm anlayışı vardır. Sinerjizm çalışanların işbirliği ve

etkileşime girmesini, birbirlerinden öğrenmelerini gerektiren bir kavramdır (Çetin & Yaman, 2004: 45). Örgütsel etkinlik ile bireysel doyum arasında tam bir bağlantı bulunmaktadır. Doyum içindeki bireylerin oluşturdukları örgütlerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine örgütsel etkinlik, üyelerin kişilikleri, gelenek ve görenekleri, sorun çözme yetenekleri ve algılama biçimlerini içeren etkenler dizisi ile de yakından ilgilidir (Çalık, 1996: 380). Öğretmen ve yöneticilerin güdülenmesini sağlamak, gelişim planının meşrutiyyetini doğrudan etkileyen katılım yetersizliği sorununu çözmek için ciddi bir önlem olarak görülmelidir (French & Bell, 1995: 38).

Okul geliştirme çalışmalarında, eğitim sürecinde yer alan öğelerle, eğitimin talep alanını oluşturan bütün kesimlerin eğitimle ilgili alınacak karar ve yönetim süreçlerine katılımının sağlanması, bölgenin eğitime ayrılabilir potansiyel kaynaklarının harekete geçirilmesi ve problemlerin mahallinde çözümünün sağlanması esastır (MEB, 1999: 47). Katılım yetersizliği hazırlanan çalışma planlarının uygulanması aşamasında karşılaşılabilecek en ciddi problemlerdir. Planı uygulayacak olanların, planın hazırlanmasında bulunmamaları veya yapılacak çalışmalar üzerinde görüş birliğine ulaşılmadan planlamanın yapılması bu sonucu doğurur. En mükemmel planlar bile uygulanmadığı takdirde bir anlam ifade etmez (MEB, 1999a: 42). Uygulamada rol alan öğretmen ve okul yöneticileri için sağlanan özendiriciler ve buna bağlı olarak, öğretmen ve yöneticilerin güdülenme düzeyi, uygulamanın başarısını belirleyici bir özelliğe sahiptir (Cemaloğlu, 1999: 45).

Planlanan çalışmalar ve ulaşılması beklenen hedeflerin okul toplumunun bütünü tarafından yeterince anlaşılabilmesi, uygulamada karşılaşılabilecek birçok sorunun temel kaynağıdır. Bireyler, bir çalışmanın neden yapılacağını ve bunun sonucunda beklenen yararları anlamadıkları sürece bu çalışmaya yeterli desteği sağlayamazlar. Okullardaki mevcut bilgi iletişim alışkanlığı bu ihtiyaca yeterince cevap veremeyebilir. Bu durumda ya planlanan çalışmalar güçlükle ve gecikmeyle uygulanır ya da hiç uygulanmaz. Her iki durumda da okulun gelişimi olumsuz yönde etkilenir. Böylesine istenmedik bir durumla karşılaşmamak için etkili bir iletişim kültürünün okula yerleşmesi gereklidir (MEB, 1999a: 43).

2.3. OKUL GELİŞTİRME VE OKUL YÖNETİCİSİ

Okul yöneticisi yürürlükteki yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetki ve sorumluluğa bağlı olarak, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını kullanarak

okulu amaçlarına ulaştırmakla görevli kişidir (Başaran, 2000: 35; Taymaz, 2000: 12; Ceylan, 2009: 13).

Okullar yapısal yönden benzerlik gösterse de işleyişte okulları birbirinden ayıran özellikler yöneticisinden kaynaklanır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlansa bile sadece okul müdürünün değişmesiyle okuldaki pek çok durum, davranış ve düşünce değişmektedir (Açıkalın, 1998: 7). Yani yöneticinin yeterlilikleri ve sahip olduğu özellikler okula ve okulda gerçekleşen eğitim olaylarına da yansımaktadır. Bu durumda iyi bir okul için iyi bir yönetici gerekmektedir (Kardeş, 2007: 32).

Eğitim yöneticisi, güvenilir bir lider, iyi bir teşkilatçı, bilgili ve becerikli bir yönetici akıllı bir denetleyici, aktif bir rehber, yürütücü ve takipçi olmak zorundadır (MEB, 1993: 3). Okul yöneticisinin ‘‘okulumu daha iyi nasıl ynetebilirim?’’ sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu yönetmesi beklenir (MEB, 2002: 12). Okul yöneticisi olarak okul müdüründen sergilemesi beklenen davranışlar şunlardır (Başaran 1992: 113; Yıldıırım, 2006: 53).

1. Birlikte çalıştığı kişileri verimli çalışmaya güdülemek
2. Birlikte çalıştığı kişiler arasında çıkabilecek çatışmaları yönetmek
3. Birlikte çalıştığı kişilerin örgüte uyumlarını sağlamak
4. Örgüt içinde ekip çalışması yapmak
5. Birlikte çalıştığı insanları da yönetime katmak
6. Örgütlerin değişim sürecinde ve yenilenmesinde danışmanlık yapmak
7. Personelinin iş doyumunu yükseltmek
8. Çalışanlara gelişme ve yetişme olanağı sunmak
9. Birlikte çalıştığı insanların sorunlarını çözmede danışmanlık yapmak
10. Çalışanlar arasında dostluğa dayalı bir ortam oluşturmak

Celep (1990: 99) ise lider yönetici davranışlarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Lider yönetici, gerçekleştirmek istedikleri için niteliği konusunda bireyleri tartışmaya özendirir.
2. Lider yönetici, bireylere çalışmalarını nasıl gerçekleştirecekleri konusunda bir model sağlar ve çalışmalarını kendilerinin değerlendirmelerine olanak verir.
3. Lider yönetici, engelleyici değil, yol göstericidir. Baskıcı ve itaate dayanmayan bir iklim oluşturur.

Okul müdürünün okulda lider olarak kabul edilmesi; grubun amaca ulaşmasındaki iletişim becerisi, bilgisi, sorunları çözümedeki yaklaşımı, kararlılığı, çok yönlü düşünebilmesi, anlama, açıklama, yordama ve yargılama özelliklerinin bütünleştiği yönetsel ve kişisel etkisinin okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireyler tarafından benimsenmesine bağlıdır (Yıldırım, 2006: 77). Yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Erkuş, 1997: 12). Eğer bunları gerçekleştiriyorsa okul müdürü sadece yönetici olarak nitelendirilebilir.

Etkili bir yönetici olarak liderlik özelliğini de göstermek zorunda olan okul müdürü; okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele nasıl davranacağını bilir, bunlar arasında dayanışma ortamı oluşturur, onlarla iyi diyalog kurar ve onları motive eder (Gümüşeli, 1996: 65-67).

Açıkgöz (1994) 'e göre yönetim yeterliliklerini teknik, insansal ve kavramsal olarak sınıflandırmakta ve okul yöneticisinin önemli sorumlulukları olarak amaçlara ulaşma, örgütsel sistemi yaşatma, örgütün dış çevreye olan uyumunu sağlama, kültürel örüntüleri yaşatma davranışlarını ifade etmektedir (Akt, Öztürk, 2005: 10).

Teknik Yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu 4 kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir.

Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,

Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,

Okul binalarının planlanması (Aydın, 2000: 87).

İnsancıl Yeterlikler: İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak kabul edilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkında varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanım yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir (Başaran, 2000). İnsancıl yeterlik, yöneticinin gerek bire bir gerekse grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleri ile yakından

ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin iş görenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994; Öztürk, 2005: 12).

Kavramsal Yeterlikler: Okul yöneticisinin okulun bulunduğu toplum içerisinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal gelişmeleri bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Açıkgöz, 1994; Öztürk, 2005: 12).

Töremen ve Kolay (2003)'a göre "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler" isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikleri şu şekilde maddelendirmişlerdir.

_ Okulu için vizyon ve misyon geliştirmelidir.

_ Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özellikleri gösterip personeli geliştirmelidir. Kendisini geliştirmeyen bir yöneticinin personeli geliştirmesi mümkün değildir.

_ Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Bu şekilde okulunu öğrenen okula çevirmelidir. Öğrenen okulda basta öğretmenler kendini geliştirecek sonra da bu davranışlar öğrenciye de yansıtacak dolayısıyla öğrencilerin başarısı da artacaktır.

_ Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kollektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermelidir.

_ Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır

_ Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

_ Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir.

_ Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Okul müdürü Milli Eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak, Milli Eğitimin genel amaçları ile okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde

kaynaklarını sağlar, alınan kararlar ve hazırlanan planlar doğrultusunda yönetir. Okulda çalışan personelin yasal görevleri, yetki ve sorumlulukları yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanır (Taymaz, 2003: 86–89; Yücel, 2006: 10). Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

1. Sorunları çözmek üzere ilgililerin katılımı ile karar verir.
2. Milli eğitimin amaçlarını analiz ederek okul amaçlarını saptar.
3. Okul amaçlarını gerçekleştirmek üzere stratejik planlar hazırlar.
4. Planların uygulanmasını sağlayacak bir yapı oluşturur, kurar.
5. Personelin iş tanımlarını yapar, yetki ve sorumluluklarını belirler.
6. Okulu çevreye tanıtıcı etkinliklerde bulunur, vizyon geliştirir.
7. Okulda ahenkli çalışma düzeni kurar, misyonunu yerine getirir.
8. Okulun gelişimini sağlamak üzere araştırmalar yapar, yaptırır.
9. Ekip çalışması ruhunu geliştirir, ilgililerle iş birliği yapar.
10. İletişim ağını kurar, formal ve informal iletişimi sağlar.
11. İnsan ilişkilerinde uyulması gereken kuralları belirler, uyar.
12. Personeli çalışmaya isteklendirmek üzere moralini yükseltir.
13. Okulda çalışanların doyumunu sağlamak üzere güdüler.
14. Okulda bireyler ve birimler arasında eşgüdüm sağlar.
15. Okul ile ilgili toplantılara ve kararlara katılır, ilgilileri bilgilendirir.
16. Gelişme sağlamak ve kaliteyi artırmak üzere stratejiler belirler.
17. Sosyal ve ekonomik gelişmeler uyum sağlayacak değişiklikler yapar.
18. Personeli rehberlik yapar, hizmet içinde yetiştirilmelerini sağlar.
19. Personelin performansını değerlendirir, mesleki yardımda bulunur.
20. Okulun sağlıklı olarak yaşayabilmesi için ihtiyaçlarını karşılar.
21. Okulda olumlu bir iklim oluşturmak üzere çalışmalar yapar.
22. Okul kültürünü geliştirecek etkinlikler düzenler, çevreye tanıtır.
23. Yönetmelik ilkelerini benimser ve uygun davranışlar gösterir.
24. Okulda savurganlığı önleyici önlemler belirler ve uygular.
25. Okul Aile Birliğinin çalışmalarını yönlendirir, katkılarından yararlanır.
26. Okul Koruma Derneği çalışmalarını yönlendirir, etkinliklerini izler.
27. Çevreyi tanımaya yönelik çalışmalar yapar ve ilişkileri düzenler.
28. Çevrenin kalkınmasına katkıda bulunur ve çevreden destek sağlar.

Okul yöneticisi okul geliştirme etkinliklerinde tek başına değil, ekip çalışmasıyla başarıya ulaşabilecektir. Bunun için okul yöneticisi öncelikle okul

geliştirmede başarı için sorun çözme, vizyon geliştirme, güçlü okul kültürü yaratma becerilerine ve sürekli gelişim anlayışına sahip olarak amaca ulaşmada liderlik edebilmelidir.

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

İncelenen araştırmalar kapsamında yer alan; Dağlı (2000)’nin araştırmasına göre, ilköğretim okulu müdürleri, etkili müdürlük davranışına “orta düzeyde” sahiptirler. Mirici, Arslan ve Özçelik (2003)’in araştırmasında, okul yönetiminden kaynaklanan sorunların bulunduğu ve okul yöneticilerinin uygulamada başarılı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. OKUL GELİŞTİRMEDE SÜREÇ DANIŞMANLIĞI

2.4.1. Danışmanlığın Tanımı ve Kapsamı

Dünyada teknoloji hızla gelişmekte, bilgi kaynakları artmakta ve toplumların sosyal ve ekonomik yapıları değişmektedir. Bu nedenle örgütlerin bu ortama uyum sağlayacak şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada gerekli teknik bilginin alınması için bir danışmandan yararlanılmaktadır (Uçar, 2007: 32). Danışmanlık uygulamaları ilk olarak psikiyatrist Elliot Jacques tarafından başlatılmıştır. Ancak konuya örgüt geliştirme açısından bir müdahale yöntemi olarak yaklaşan ve geliştiren sosyal psikolog Edgar Schein olmuştur. (Balcı, 2002: 169; Dinçer, 2008: 188).

Danışmanlık; örgütün politikası, süreç ve metotları ile ilgili problemleri tanımlayan, bunların çözümü için uygun faaliyetler tavsiye eden ve bu faaliyetlerin yürütülmesine yardım eden bağımsız kişi ya da kişilerin verdiği hizmettir (Dinçer, 2008: 45). Danışmanlık genel anlamıyla danışana yardım etme sürecidir. Bu süreçte uzunca bir zaman diliminde sabırla bekleyerek, gözleyerek, bilgi ve deneyimler edinilerek danışan kişi yönlendirilmektedir (Schein, 1969: 4; Margulies & Raia, 1978: 104; Uçar, 2007: 32). Bu yardım, işbirlikçi bir sorun çözme süreci olmaktadır. Bu nedenle bu süreç, uzmanın sürekli kendisini yenilemesini gerektirmektedir (French & Bell, 1995: 42). Danışmanlık sürecinin bilim ve deneyime dayanan yönü yanında sanatsal bir yönü de bulunmaktadır. Danışmanlık iki yönlü bir etkileşim olup; yardım

arama, verme ve alma sürecini izlemektedir (Schmuck, 1976: 627). Bireye, gruba, ve örgüt sistemine, iç ve dış kaynakları, sorunla yüz yüze gelme ve değişme çabalarıyla uğraşmak üzere harekete geçirmede yardım etmeyi amaçlamaktadır (Silah, 2002: 151).

Danışmanlık, isteğe bağlı yürütülen, amaçları doğrudan gerçekleştirmeyen, ancak amacın gerçekleşmesine destek sağlayan ve yardım eden, amaca yönelik eylemleri bütünleyen bir hizmettir (Karlı, 2004: 76). Örgütün geliştirilmesinden yönetim sorumludur. İşte bu süreçte danışmanlık hizmeti örgüt geliştirmede destekleyici bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Gidewell, 1959: 52). Örgüt geliştirme çalışmaları sırasında yönetime karşılaştığı sorunlarda destek olan danışmanın aynı zamanda yönetimin örgüt geliştirme çalışmaları sırasında karşılaşılabilecekleri olası sorunlarla da başa çıkabilmelerini sağlayabilecek bilgi ve becerileri kazandırmakla sorumludur (Schein, 2003: 54).

Danışmanlık örgütsel gelişimin teorik temelleriyle teorilerin uygulamaları arasında köprü kurar. Bu yüzden danışmanlık süreci örgütsel gelişim için önemli bir unsurdur (Schein, 1969: 6; Schmuck, 1976: 628; Margulies & Raia, 1978: 105).

Danışmanlığın fonksiyonlarını şu şekilde sıralanabilir (Margulies & Raia, 1978: 106):

1. Teorilerin method ve teknikler üzerinden özel uygulamalara dönüştürülmesini kolaylaştırır.

2. Örgütsel gelişimin teorik temellerinin büyümesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Uygulamaların sonuçları ışığıyla geliştirilen teoriler yeniden tanımlanabilir.

3. Gelecekteki teknolojilerin geliştirilmesini kolaylaştırmak. Örgütsel gelişim ve değişim için sürekli uygulanan teoriler yeni teknik ve metotların keşfedilmesini sağlar. Danışmanlık örgütsel gelişimin teknoloji olarak sürekli gelişiminde önemli bir etkidir. En sade tabiriyle danışmanlık bir yardım sürecidir. Birçok sosyal organizma (bireyler, örgütler, gruplar ve topluluklar) genellikle yardıma ihtiyaç duyarlar ve danışmanlık onlara yardım isterken daha etkili yöntemler sunar. Bu bağlamda danışmanlık evrensel bir fenomen olarak düşünülebilir. Danışmanlık sürecinde çok çeşitli danışan sistemler yer alabilir ve daha etkili ve yeni davranış modelleri bulabilme amacını güder.

Birçok uygulamacı ve sosyal bilimci danışmanlığın, danışan sistem olarak tanımlanan sosyal organizmalara veya insanlara yardım sağlamayı içerdiği ortak

görüştüğüdürler. Danışmanlık danışman ve danışan sistem arasındaki ilişkinin gönüllülük esasına dayandığını ve tarafların problemi çözmeye istekli olduklarını varsayar (Margulies & Raia, 1978: 107; Safran, 1991; Schein, 1999: 12). Beckhard (1961: 18)'e göre danışmanlık danışan sistemin kendine özgü davranışlarını destekleyerek onların problemlerini çözmelerine yardımcı olma sürecidir. Buda değişimi başlatmak için ilgili stratejiler oluşturma ve spesifik değişim hedeflerini tanımlama değişim koşullarını keşfetmeyi ve teşhis etmeyi sağlar. Bowman (1959: 106) danışmanlığı hemen hemen aynı şekilde tanımlar.

Danışmanlık süreci birçok sayıda karakteristik özelliklere sahiptir (Kolb & Frohlian, 1970: 61). Bu özellikler:

- 1) Aktiviteler diğer insanlarla etkileşim içerisinde uygulanır.
- 2) Problem çözüme odaklıdır.
- 3) Alıcının durumu ve ya işleyişin değişimi için gerekli olan kaynakları ortaya çıkarır.
- 4) Çeşitli alanlarda uzman ve ya bilirkişileri içerir.

Verilen bu tanımlamaya göre bir yöneticinin çalıştığı ortamdaki astlarına, üstlerine ve meslektaşlarına danışmanları gibi davranması mümkündür. Bireylere, topluluklara ve örgütlere danışmanlık hizmeti belirli bir konuda uzman dışarıdan bir kişinin vermesi de mümkündür. Yardım amaçlı aktiviteler ve tekniklerin uygulanabildiği belirli konularda örgüt içerisinde biri de bu rolü üstlenebilir (Argyris, 1961: 124).

Genel olarak yöneticiler kendilerini; en azından tam olarak; danışman rolünde görmezler. Yöneticilerin kendi örgütleriyle ilgili sorabilecekleri temel sorular şunlardır (Margulies & Raia, 1978: 107):

- 1) Ben örgütümde astlarım, üstlerim ve meslektaşlarımın sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarma konusunda onlara nasıl yardımcı olabilirim ve ya nasıl yardımcı olmalıyım?
- 2) Problem çözmek ve gelişimi kolaylaştırmak için örgütsel konuların keşif ve teşhis aşamalarında nasıl yardımcı olabilirim?
- 3) Örgütüme yardımcı olma konusunda yeterince bilgiye sahip miyim?
- 4) Ve diğerlerinin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir miyim? (Böylelikle bana daha az bağımlı olmalarını ve işlerinde karşılarına çıkan problemleri kendilerin çözmelerini sağlarım)

Ayrıca danışmanlık kaynaklarını kullanırken de büyük bir problemle karşılaşır. Yöneticiler, örgüt içinden ve dışından uzmanlarla etkili bir ilişkiyi nasıl kurabilir ya da onları danışman olarak daha etkili nasıl kullanabilir sorusunu kendilerine pek sık sormazlar.

Belirttiğimiz gibi danışmanlık geniş çerçeveli bir fenomendir. Bu süreçte çok farklı danışan sistemler yer alır. Danışmanlık rolleri değişkenlik gösterebilir: hastalarına rehberlik ve terapi yapan bir psikiyatrist ya da bir psikolog, bazen astlarına koçluk yapan bir yönetici; bazen öğrencilerine öğretmenlik yapan bir profesör; bazen örgütlere danışmanlık yapan bir yönetim danışmanı olabilir (Schein, 1987: 42). Tüm danışan sistemlerdeki temel işlevi yardım etmektir. Odak noktası diğerlerinin sağlık ve refahını arttırmak ve daha etkili olmalarını sağlamak için problem çözme ve tanımlamada yardımcı olmaktır (Kolb & Frohlian, 1970: 59). Roger (1958: 8)'e göre yardım ilişkisinde taraflardan en az bir tanesi ilerlemeyi hedeflemelidir. İlerlemek büyüme, gelişme, olgunlaşma ve işlevlerin iyileştirilmesini içerir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

Birincisi: danışman ya da terapist danışan sistemde güven ve sadakat duygularını oluşturmalıdır. Bunu oluşturmak için gerekli olan unsura Rogers (1958: 10) "uygunluk" adını vermiştir. Danışan sistem davranışı ya da o duyguyu yaşıyorsa o kişi "uygun" kişi olur. Güven ve sadakat duyguları yaşanıyor ise danışman olarak gelen kişi "uygun"dur. Ve aslında danışman bu duygularla ilgili danışan sistemle iletişim kurmalıdır. O zaman uyumluluk hem danışmanın bu duygulara dair farkındalık geliştirmesini hem de danışanın farkındalık geliştirmesine yardımcı olmasını içerir.

İkincisi: danışman danışan ile açık bir şekilde konuşmalıdır. Bunun için de iyi dinleme becerilerine ve aynı zamanda bu duygularla ilgili etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmalıdır. Rogers (1958: 10)'e göre "Eğer bir ilişkiye uygun diyorsak o ilişkide iki taraf da birbirinden hiçbir şey gizlemez ve ancak o zaman emin oluruz ki bu ilişki danışana faydalı olacaktır." (Akt; Margulies & Raia, 1978: 107)

Üçüncüsü: yardım ilişkisinde danışman danışana karşı mutlaka olumlu bir tutum içerisinde olmalıdır. Bu da danışmanda yardım etme isteği samimi olmalıdır. Rogers (1958: 11) profesyonel tavırların ilişkiye zarar verebileceğine inanıyor (Margulies & Raia, 1978: 108). Çünkü profesyonellik duygusu danışmana

duyarsızlık hissi vermektedir ve bu his danışmanların danışanları bir obje gibi görmelerine neden olur.

Dördüncüsü: danışman empati kurma yeteneğine sahip olmalıdır. Danışmanın danışan hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşarak danışanın gözüyle sorunları görebilmesi ve anlaması danışmanlık sürecinde danışanın problemini çözebilmek için oldukça önemlidir.

Beşinci ve son olarak etkili bir yardım ilişkisi kurabilmek için danışmanın alıcıyı yargılamaktan kaçınan bir tutumla çalışması gerekir. Rogers (1958: 12)'in belirttiği gibi: “ danışman değerlendirme ve yargılamadan ne kadar uzaklaşırsa; danışanın sorumluluğun ve değerlendirmenin merkezini kendisi olduğunu fark etme süreci daha kısa sürer” (Margulies & Raia, 1978: 108)

Etkili bir yardım sağlamak için profesyonel olarak çalışan kişinin güvenilir birisi olması gerekir. Danışmanlar ne kadar uyumlu, empatik ve yargısız davranırlarsa danışanlarla o kadar sağlam danışman-danışan ilişkisi kurarlar (Margulies & Raia, 1978: 108). Birçok yazar danışman-danışan ilişkisindeki tüm sorumluluğu danışmanın omuzlarına bırakıyor. Etkili yardım ilişkisine dair danışanların olumlu katkı sağlayabilmeleri için literatürde danışanlara sunulan somut yöntemler yok denebilecek kadar azdır. Önemli olan nokta şudur ki yardım ilişkisi kurmanın çok farklı yöntemleri vardır. İlişkinin kurulmasında çok çeşitli danışmanlık yaklaşım ve stilleri vardır. Aslında yardım ilişkisini kurarken hangi yaklaşımı ve ya hangi stili seçmek ve en yararlı davranışı belirlemek oldukça zordur. Yardım ilişkisinde alıcının yüzleşmek zorunda olduğu ve bazen kızdığı zamanlar da uygun olabilir. Alıcının istediği ve beklediği destek almak olabilir ama danışmanın cevabı alıcının beklediği şey olmayabilir. Danışmana hem örgüt yöneticileri hem de örgüt üyelerinin güveni tam olmalıdır (Argyris, 1961: 125).

Danışmanlık faaliyetinin oluşabilmesi için örgüt yöneticilerinin bir danışmanın hizmetine ihtiyaç duymaları ve onunla ilişki kurmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar okullarda değişikliğin gerçekleştirilmesi için onu yönlendirecek bir değişme uzmanına; bir okul geliştirme danışmanına gereksinimin olduğunu ortaya koymaktadır (Erchul & Martens, 2002: 32). Batı ülkelerinde danışmanlık hizmetinden yararlanma eğitim örgütleri yanı sıra birçok örgütte görülmektedir. Maalesef ülkemizde ise danışmanlık hizmetinden yararlanma konusu daha çok büyük işletmelerde görülmektedir (Kaya, 1999: 12; Tunalı, 1999: 8). Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin okul geliştirme etkinliklerini başlatmak ve süreç

boyunca danışabileceği danışmanlık hizmetine ciddi anlamda ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı yönünü oluşturan, okul yönetimi için bir anlamda “iş başında yetiştirme” niteliği taşıyan danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine katkı getirilebileceği düşünülmektedir (Ceylan, 2009: 27).

2.4.2. Danışmanlık Süreci Modelleri

Literatürde danışmanlık için çok çeşitli modeller ve yaklaşımlar yer almaktadır. Bunlardan bazıları diğer örgütsel gelişimden daha uygulanabilir olmasına rağmen; hepsi de danışmanlık sürecine değer ve danışmanın rolüne anlayış katar ve danışmanın yardım sürecine sağladığı katkılar hakkında var olan bilgimizi arttırır. Danışmanlık süreci modelleri; tedavi modeli, mühendislik modeli, doktor-hasta modeli, klinik model ve süreç modelinden oluşmaktadır (Schein, 1969: 25; Margulies & Raia, 1978: 110; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 46). Sırasıyla bu modeller incelenecektir.

1. Tedavi Model (Medical Model): En çok bilinen ve en basit olan modeldir. Bu formatta iki ve ya daha fazla profesyonelden problemi keşfetmesi ve bir çözüme varmasını ya da çözüme dair birçok alternatif ortaya koyması beklenir. Danışmanlar probleme çözüm bulmaktan sorumlu ve daha sonra bu çözümü hayata geçirmekten sorumlu bir yönetici (physician) tarafından davet edilir (Margulies & Raia, 1978: 110; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48). Bu bağlamda danışmanlar problemin netleştirilmesi, sebeplerin teşhis edilmesi ve harekete geçilmesinde oldukça önemli bir rol oynarlar. Bu durumda danışmanlık eylemini rica eden yönetici (physician) danışanın kendisidir. Öncelikle danışan yapılacak tüm yardımı ya da bir kısmını reddetmekte ve ya kabul etmekte özgürdür. Tedavi modelinin önemli bir tarafı da; danışan ve danışman sorunun keşfinde, sebeplerin teşhisinde ve yapılması mümkün olan eylemleri uygularken ortak hareket edecektir. Ancak; danışanın yardımı hangi aşamada kabul edeceği ve ya reddedeceği kısmını tamamen danışan tarafından alınacak bir kararla belirlenir. Bunun yanı sıra danışan uygulanacak eylemden ve de bu eylemin sonuçlarından sorumlu olan kişidir (Schein, 1969: 28; Margulies & Raia, 1978: 111).

Danışmanların bu aktiviteye katılmalarının danışanın bakış açısıyla birçok avantajları vardır ve bu avantajlar şunlardır (Margulies & Raia, 1978: 111):

1) Danışmanlar probleme farklı bir perspektif katabilirler; probleme dair bilgi verebilirler.

2) Danışmanlar probleme birçok farklı alternatifle yaklaşabilirler.

Kısaca, bu model, konsültasyona benzer: Hastanın iyileşmesi için diğer doktorlardan yardım isteyen bir doktor gibi örgüt içinden bir uzman vardır ve kararları ortaklaşa alırlar, ancak faaliyetlerden sadece uzman sorumludur (Dinçer, 2008: 48).

2. Mühendislik Modeli (Engineering Model): Satın alma modeli olarak da bilinir. Bu modelde esas olan teknik bilgi ve uzmanlığın satın alınmasıdır. Alıcı (yönetici, grup veya örgüt olabilir) problemleri veya algılanan ihtiyaçları tanımlar. Problemi çözme veya ihtiyacı karşılamada yetersiz kalırsa danışmana müracaat eder. Mesela yönetici, personel seçimi sürecini yenileyerek daha etkili hale getirme ihtiyacını hissedebilir ve bu konuda bir danışmandan yardım isteyebilir (Schein, 1969: 31; Margulies & Raia, 1978: 112; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48).

Bu modelde ilişki, genellikle kısa sürelidir. Probleme ilgili çözüm danışman tarafından sunulur; danışan ise uygulamakla yükümlüdür. İlgili danışanın tanımladığı belirli problemlere yöneliktir. Bu nedenle danışmanlık hizmetinin başarılı olması, danışanın teşhisine ve bunu danışmana doğru aktarabilmesine büyük ölçüde bağlıdır (Schein, 1969: 34; Margulies & Raia, 1978: 113; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48).

Aşağıda belirtilen belirgin davranışlar bu danışmanlığın sonuçları olabilir (Margulies & Raia, 1978: 113):

1) Danışanın probleme dair ifadesi temel değerinde kabul edilir. Danışman danışanın formüle ettiği plana göre ilerler. Danışan danışmanın eylemlerine ve aktivitelerine rehberlik eder.

2) Bu model danışanın problem teşhisini yeterli bulur ve bu yüzden danışmanın hedefi problemi tanımlamaktan ziyade çözümlenektir.

3) Danışan-danışman ilişkisine çok az zaman verilir çünkü bu modelde bu oldukça önemsizdir.

4) Spesifik çözümler danışman tarafından ortaya konur. Normal olarak bu çözümler danışan tarafından uygulanır.

5) Danışanın en çok ilgilendiği şey danışman tarafından danışanın konuyla ilgili bilgisinin arttırılmasıdır.

Bu yaklaşımda başarı ilk olarak yöneticinin problemi ve sebepleri doğru teşhis edip etmediğine ikincisi de danışanın teşhisi ve problem tespitini danışmana yeterli bir şekilde aktarıp aktaramadığına ve danışmanın problemin yapısını tam olarak anlayıp anlamadığına bağlıdır. Başarı aynı zamanda danışanın yetenek ve becerilerini ve danışmanın uzmanlığını tam anlamıyla sorunun çözümünde değerlendirip değerlendiremediğinde de bağlıdır (Schein, 1969: 36; Margulies & Raia, 1978: 113; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48).

3. Doktor- Hasta Modeli (Doctor-Patient Model): Doktor-hasta modeli de danışmanlıkta kullanılan diğer popüler yaklaşımdır. Örgüt yöneticisi, örgüt içindeki problemleri teşhis için danışmana başvurmaktadır. Danışan danışmana, karşılaştığı problemlerle ilgili birimleri gösterir ve çözümünü ister. Danışmanların örgütün hangi kesimlerinde hangi sorunların olduğunu bulması beklenir. Bu modelde beklenen sonucun gerçekleşmesi, danışanın gönüllü olmasına, gereken bilgiyi verebilmesine, danışmana güvenip verdiği önerileri yerine getirebilmesine bağlıdır (Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48).

Fiziki bir problem karşısında doktor isteyen bir hasta gibi, örgüt yöneticisi örgüt içindeki problemleri teşhis için danışman getirir. Alıcı danışmana, karşılaştığı problemlerle ilgili birimleri gösterir ve çözümünü ister (Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 48).

Doktor-hasta modelinde bazı belirgin güçlükler vardır. Eğer danışan karşı koyan ve ya isteksiz bir danışansa burada çok güçlük çıkabilir. Eğer danışan gerçekten sağlıksızsa, danışman problemin yerini belirleyemez ve danışmanın problemi bulmasına yardımcı olamaz. Gerçekten; eğer örgüt güçlüklerle dolu ise orada danışmanın problemin nerden kaynaklandığını belirlemesine yardımcı olacak bilgi verilmemiştir ve ya saklanan ve eksik olan bilgi vardır. Doktor-hasta modelinde danışman danışan için her şeyi yapan kişi rolündedir. Sonuç olarak; gerçek problemleri açıklamama eğilimi ve ya problemler açıklansa dahi örgüt tarafından etkili bir eylemde bulunulmama ihtimali oldukça mümkündür. Buna ilaveten; danışan teşhis sürecine tam anlamıyla dâhil edilmediği zaman, danışan tarafından kabul edilip uygulanacak reçetenin önerilmesi danışman adına çok güç olacaktır. Danışmanın tavsiyeleri danışan tarafından anlaşılabilir ve ya hastanın uygulayabileceğinden çok uzakta şeyler olabilir ve bu yüzden de danışmanlık süreci verimsiz olabilir ve istenilen sonuç alınmaz (Schein, 1969: 37; Margulies & Raia, 1978: 114).

Bu modelde beklenen sonucun gerçekleşmesi, alıcının gönüllü olmasına, gereken bilgiyi verebilmesine, danışmana güvenip verdiği reçeteyi uygulamasına bağlıdır. Diğer taraftan, danışman alıcı ile yakınlık kurabilmeli, anlayıp kabul edebileceği türden çözümler teklif etmelidir (Dinçer, 2008: 48).

4. Klinik Model (Klinik Model): İşbirlikçi modelde de denilir. Danışman ve alıcı, bilgilerini, görüş ve değerlerini probleme uygulamak için karşılıklı ilişki kurarlar. Modelin ayırt edici özelliği karşılıklı işbirliğinin olmasıdır. Problemi teşhisle ilgili faaliyetler, danışman ve alıcının işbirliğiyle olur. Yine tanımlanmamış problemlere ait çözümleri yürütme de ortaklaşa gerçekleştirilir (Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 49).

Klinik modelinin özellikleri aşağıda tanımlanmaktadır (Margulies & Raia, 1978: 115):

1. Danışanın probleme dair kurduğu cümleler danışman tarafından tedavi sürecinde bilgi olarak kullanılmaktadır. Danışman öncelikle problemin neden var olduğuyula ve de danışanın neden bu problemi çözemeyeceğine dair endişe duyduğuyula ilgilenmektedir.

2. Bazı danışmanların aktiviteleri problemin var olma nedenlerini teşhis etmeyi amaçlamaktadır ve danışman bu aktiviteleri özgürce sürdürmektedir. Danışman genellikle danışanın problemi tanımlamaya dair ifadelerini çeşitlendirmeye çalışır.

3. Danışman-danışan ilişkisi danışan sorunlarını tanımlamada, geliştirmede ve çözüm üretme aşamalarında önemli bir unsur olarak görülmektedir.

4. Danışmanın en çok odaklandığı nokta ise; danışan tarafından problemlere uygun çözümler üretebilme durumunun kolaylaştırılmasıdır.

5. Problemlerin çözümlerinin uygulanması için eylem planlarının geliştirilmesine dikkat edilir.

6. En çok dikkat edilmesi gereken şey ise danışan da problem-çözme becerilerini geliştirmektir. Klinik modelde danışmanın en önemli rolü danışanın da problem çözme becerilerini geliştirmek ve problem-çözme sürecini ilerletmektir.

Klinik modelin en belirgin ve yaygın özelliği belki de danışmanlık sürecine işbirlikçi yaklaşımıdır. Birçok teşhis aktivitesi hem danışan hem de danışmanla birlikte ortak yürütülür. Ayrıca tanımlanmış problemlere çözümlerin geliştirilmesi ve uygulanması da ortak yürütülür (Kolb & Frohlon, 1970: 63; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 49).

5. Süreç Modeli: Örgüt danışmanlığı hizmetlerinden en kapsamlı olanıdır. Klinik modelin örgüt geliştirmeye yönelik bir şekli olarak görülebilir. Bu modelde işbirliği temeline dayanmaktadır. Danışman, örgüt süreçleri konusunda uzmandır. Problemi bilmeyen alıcıya kendi çevresinde meydana gelen olayları sezme, anlama ve onlar üzerinde işlem yapma konusunda yardım eder ve bu kabiliyetlerini geliştirmeye ilgilenir (Margulies & Raia, 1978: 116; Uçar, 2007: 35; Dinçer, 2008: 49).

Süreç modeli klinik modelin örgütsel danışmanlık versiyonu olarak görülebilir. Aslında bu danışmanlık modeli örgütsel danışmanlar ve uygulamacılar tarafından çok yaygın biçimde kullanılmaktadır. Schein (1969: 39) bu modeli şöyle anlatmaktadır: "danışmanın birçok aktivitesi danışanın olayı kavramasına, algılamasına yardımcı olur." Klinik model gibi süreç modeli de danışmanlıkta işbirlikçi yaklaşımı benimsemektedir. Süreç modelinin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (Schein, 1969: 40; Margulies & Raia, 1978: 116);

1) Yöneticiler genellikle hatanın nerde olduğunu ve hangi problemlerin özel yardımla teşhis edileceğini bilmiyorlar.

2) Ne tür yardıma ihtiyaç duyduklarını bilmedikleri için bu bağlamda da yardım almalıdırlar.

3) Örgütler kendi zayıflıklarını ve güçlerini tespit etmeyi öğrenirlerse daha etkili olabilirler.

4) Danışmanın, güvenilir çözümler önerebilmek için örgüt kültürü hakkında bilmek istediği her şeyi öğrenebileceği bilgi sahibi örgüt üyeleri ile işbirliği içerisinde çalışması gereklidir.

5) Karar danışana ait olduğu için; danışanın problemi anlayabilmesi, teşhis ederken bildiklerini paylaşması ve aslında çözüm üretme aşamasına da dahil olması ve katkıda bulunması önemlidir.

6) Danışman süreçleri teşhis etmede danışanla nasıl etkili ilişki kurabileceği konularında uzmandır. Etkili süreç danışmanlığı bu iki beceriyi danışan sistemine entegre edebilmelidir.

Süreç modelinin ilkeleri ve özellikleri esasında danışanın problem çözme kapasitesini geliştirmektir. Süreç modeli; örgütsel birçok problemin örgüt içerisinde insani eylemler içerisinde dokunduğunu kabul eder. Eğer danışan problemleri bu bağlamda görmeyi öğrenebilirse çözümleri daha net ortaya çıkacaktır (Schein, 1969: 42; Margulies & Raia, 1978: 117; Balcı, 2002: 169; Dinçer, 2008: 49).

Şimdiye kadar tanımlanan danışmanlık model ve yaklaşımların kısa bir kritiği:

Tedavi modelinde danışan problemleri tanımlamakla sorumludur. Doktor-hasta ve mühendislik modellerinde ise danışan danışmana problemlerin teşhisi ve çözümü için başvurur. Bu modellerde danışmanın görevleri normal olarak tavsiye vermek ve reçete hazırlamakla sınırlıdır. Danışan, danışmanın tavsiyelerini uygulamakla sorumludur (Margulies & Raia, 1968: 118; Schein, 1969: 45; French & Bell, 1995: 53; Dinçer, 2008: 48). Klinik ve süreç modelleri ise danışmanlık sürecinde ekip çalışmasına önem verdikleri için diğer modellerden ayrılırlar. Danışan ve danışman problem teşhisinde ve problemi çözmeye birlikte işbirliği içinde çalışırlar (Schein, 1969: 45; Margulies & Raia, 1978: 118; Balcı, 2002: 169; Dinçer, 2008: 49). Süreç modeli klinik modelin örgütsel danışmanlık versiyonu olarak da görülebilir (Margulies & Raia, 1978: 118).

2.4.3. Süreç Danışmanlığı ve Okul

Süreç danışmanlığı gruba, problemlerini anlayabilmesi ve bunlarla ilgili uygun çözümler bulabilmesi için yardımcı olmayı amaçlayan bir danışmanlık yaklaşımıdır. Bu nedenle süreç danışmanlığı, "danışanın çevresinde olan olayları algılamasına, anlamasına ve çözmek için harekete geçmesine yardım eden bir danışmanın yaptığı faaliyetler dizisi" olarak tanımlanabilir (Schein, 1969: 52; Kılınç, 1986: 424). Bu tanımlara göre süreç danışmanlığı yaklaşımı; danışan sistemin sorunlarına çözüm öneren ya da reçete yazan bir danışmanlık uygulaması değildir. (Schein, 1987: 42), bu yaklaşımın temel amacını; "süreç danışmanının görevi, danışan sisteme çevresindeki süreç olaylarını algılaması, anlaması ve ona dönük eylemde bulunmasına yardımcı olmaktır" şeklinde açıklamıştır. French ve Bell'in buna benzer tanımında ise; "süreç danışmanlığı bireysel, bireylerarası ve gruplararası süreçlerin teşhisine ve yönetimine odaklanmıştır"(French and Bell, 1978:112 - 113).

Esnek ve genellikle duruma göre müdahaleleri içeren bu teknik, gruba veya tüm örgüte problemlerin anlaşılmasında ve yapıcı çözümlerin geliştirilmesinde yardımcı olmaya çalışır (Balcı, 2002: 169). Süreç danışmanlığı, danışmanın yaptığı belirli ve bir tek faaliyet değildir. Bu sebeple, süreç danışmanlığı denince birbirinden farklı ve duruma göre değişen, fakat aynı amaç ve temel fonksiyona yönelik çok sayıda müdahale tekniği anlaşılmalıdır (Dinçer, 2008: 189). Schein (1987: 45), bu

noktadan hareketle, süreç danışmanlığı için farklı uygulama ve prensiplerden bahsetmiştir.

Margulies & Raia (1978: 119)'e göre örgüt geliştirme ile ilgili karşılaşılan sorunun çözümlenmesinde danışman yalnızca rehberlik eden, yönetim ekibinin motivasyon düzeylerini yükselten geliştiren rolündedir; danışman asla sorunları çözen ve “reçete yazan doktor” değildir. Örgütün geliştirilmesinde kendini odak noktaya yerleştiren ve her şeyi kendisi “çözen” danışmanlıkların örgüte uzun vadede bir yararı olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla etkili danışmanlık hizmeti yönetim ve yönetim ekibi ile birlikte yapıldığında gerçekleşebilmektedir.

Süreç danışmanlığı becerili bir üçüncü tarafın (danışmanın), bir örgüte giderek bireylere ve gruplara çeşitli araçları kullanarak kendi problemlerini tanımlama ve çözmelerinde yardımcı olmasıdır. Süreç danışmanlığı hem bir “gruplararası ilişkiler” aracı, hem de bir takım ekip ve grup aracı olarak kullanılmaktadır (Balcı, 2002: 169). Schein (1987: 32) bu kavramı, danışmanın, müşterinin çevresindeki süreç olaylarını algılaması, anlaması ve ona dönük eylemde bulunmasına yardımcı olması etkinlikleri olarak tanımlar. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi danışman, örgüte uzman tavsiyesinde bulunmaz, deyim yerindeyse doktorun hastasına yaptığı gibi davranmaz; aksine danışman örgüt üyeleriyle birlikte problemi tanımlama amacıyla ortak olarak çalışır, danışman üyelerin problemlerini görmelerine, anlamalarına yardımcı olur, bir iyileştirme üretmeye aktif olarak katılır (Margulies & Raia, 1978: 119).

Örgütlerde beşeri faaliyet ve süreçlerin başarıda en önemli etmen olduğu ve teknik sorunların çözümü için de ancak böyle bir danışmanlık kuramının gerekli olduğu fikrinden kaynaklanan süreç danışmanlığı, örgütsel ortamlarda kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan sorunların çözümü için, profesyonel uzmanlarca yürütülen bir yardım sürecidir (Silah, 2002: 146).

Süreç danışmanlığı, danışmanlık etkinlikleri kapsamına giren çalışmaların, olayların, sorunların farkına vandırılmasını sağlayan bir danışma etkinliğidir (Schmuck, 1976: 631). Süreç danışmanlığı bir örgüt geliştirme tekniğidir (Schein, 1987: 25; Silah, 2002: 147; Dinçer, 2008: 189).

Süreç danışmanlığı uygulamaları bir örgüt geliştirme tekniği olmasının ötesinde, örgütte daha da özel olarak, bir çalışma takımı oluşturma tekniği olarak tanımlanır. Aslında çalışma takımları, örgütlerin temel yapı taşlarını

oluşturduklarından, sorunların teşhisi ve çözümlenmelerine bu noktadan başlanmasının yaşamsal önemi vardır (French & Bell, 1995: 62).

Süreç danışmanlığı, geleneksel danışmanlıktan farklı olarak, danışan sisteme kendi becerilerini ve değerlerini kazandırmaya yönelik bir örgüt ya da takım kurma ve geliştirme müdahale yöntemidir. En önemli hedefi ise takımların kendilerini geliştirme kapasitelerinin oluşturulmasıdır (Silah, 2002: 149).

Süreç danışmanlığı temel olarak altı değişik grup süreci üzerinde durur.(Schein, 1969: 65; Silah, 2002: 149; Dinçer, 2008: 189). Bunlar;

a) İletişim Süreçleri: Süreç danışmanlığının üzerinde önemle durduğu ilk süreç, takım üyelerinin aralarındaki iletişimin yapısı, türü ve özelliğidir (Schein, 1969: 65). Süreç danışmanı takım toplantı ve tartışmalarında bir "süreç gözlemcisi" rolünü üstlenir. Burada kimin - kiminle, ne sıklıkta ve ne kadar zamanda konuştuğunu ve etkileşimlerini gözler ve gözlemlerini bir "gözlem formu"na not eder.

b) Takım üyelerinin rol ve fonksiyonları: Süreç danışmanlığı, ikinci olarak takım üyelerinin rol ve fonksiyonları üzerinde durur. Takım üyelerinin, toplantı rol ve işlevlerinden hangilerini, ne ölçüde üstlendiklerini gözleyerek, takım etkililiğini bozan rollerin oynanmasını azaltmaya ve süreç rollerinin daha çok oynanmasına yardımcı olmaya çalışmaktadır.

c) Takım problem çözme ve karar verme süreçleri: Süreç danışmanlığı müdahalesinde danışmanın önemli görevlerinden biri de, grubun problemleri tanımlayabilme, karar verme, alternatifleri seçme ve problemi çözmesinde yardımcı olmaktır (Dinçer, 2008: 189). Bu amaçla, grubun probleme yaklaşım tarzını analiz edebilmesine fırsat vererek ve acele veya zamansız teşhiste bulunmalarını önleyerek, çözümünde bütün alternatifleri göz önüne almalarına yarayacak yöntem sunar (Schein, 1969: 65).

d) Grup normları ve gelişmesi süreçleri: Danışman, grubun çalışması sırasında normlarının ve standartlarının (iyi – kötü, doğru – yanlış, izin verilen – izin verilmeyen) neler olduğunu ve bunların grubun etkili ve verimli olmasında yardımcı mı, yoksa engelleyici mi olduğunu belirleyerek gruba yansıtır (Silah, 2002: 149). Grup, normlarını ve onların kendilerini ne yönde etkilediğini fark edince, çevresi ile daha mantıklı bir şekilde ilişki kurabilecek ve kaynaklarını daha iyi kullanarak geliştirecektir (Schein, 1969: 65).

e) Liderlik ve otorite süreçleri: Süreç danışmanlığının bir diğer ilgi alanı, grubun liderlik tarzını anlamasına yardımcı olmaktır. Lidere kendi davranışları ve bunların diğer üyeleri ne yönde etkilediği geri beslenir, liderin alternatif davranış tarzlarını öğrenmesine yardım edilir. Böylece lider davranışlarının farkına varacak ve gözden geçirecek belki değiştirebilecektir (Silah, 2002: 149). Takımın farklı liderlik tarzlarını anlamasına, onlarla uyumlaşmasına ve liderin de kendi liderlik tarzını duruma en uygun şekilde düzenlemesine yardımcı olmak süreç danışmanlığının bu ilgi alanı içerisindedir (Dinçer, 2008: 189).

f) Gruplararası süreçler (İşbirliği ve rekabet): Süreç danışmanlığının önemli bir ilgi alanı da, çalışma takımları ya da grupları arasındaki etkileşim sürecidir. Özellikle karşılıklı bağımlılık niteliği bulunan, farklı örgütsel takımların iletişim düzeylerinin zayıf olması halinde, birbirlerini önyargılı ve yanlış algılamaları tehlikesi bulunmaktadır (Schein, 1969: 65). Genellikle iletişim yetersizliği sonucu eksik yada yetersiz bilgi alışverişiyle gerçekleştirilen gruplararası etkileşim sürecinde, yanlış anlaşılma ve önyargılı davranma sorunları yaşanmaktadır. Bu tür grup süreci sorunlarının çözülmesinde de süreç danışmanlığı önemli roller üstlenmiştir (Dinçer, 2008: 189).

Yukardan da anlaşılacağı gibi süreç danışmanlığında üç temel öge bulunmaktadır (Balcı, 2002: 170; Silah, 2002: 150):

1. Geribesleme: Süreç danışmanı genel olarak gruptan veri toplar ve gruba geribesler.

2. Mevcut ve İdeal Durumların Belirlenmesi: Grup üyelerinin bazı süreçlerde mevcut durumla ideal durumu tanımlayarak, farklılıkları azaltmaya çalışır.

3. Öğrenme: Üyeler grup süreçleri, grupta ortaya çıkan problemler ve bunların çözümü gibi farklı pek çok alanda kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirir.

Görüldüğü gibi süreç danışmanlığı, iş ve görevlerin, grup süreçlerinin, bu süreçlerin sonuçlarının ve değiştirilebilecek mekanizmaların farkına varmalarını sağlayarak, gruba problemlerini çözmede yardım etmedir. Süreç danışmanlığının esas ilgisi, grubun kendisi için, kendi kendine ne yapabileceği üzerinedir. Süreç danışmanlığının daha çok değer ve kabiliyetler üzerinde durur, grup veya örgütün kapasitesini arttırmaya çalışır (Dinçer, 2008: 191).

Uzun ve oldukça karmaşık bir süreç olan okul geliştirme sürecinde, danışmanlık uygulaması olarak süreç danışmanlığı “sosyal sistemlerde açık, planlı ve uzun vadeli değişim koşulları ve değişim planları ile başa çıkma uygulamalarıdır”.

Genel amacı ise bir örgüt olarak okul üyelerinin bireysel gelişimlerinde ve görevlerini yerine getirmelerinin sağlanmasında destek olmaktır (Schein, 1999: 7; Karşlı, 2004: 75; Ceylan, 2009: 31).

Hurley ve Çolakoğlu (1991: 28-29)'a göre yöneticiler, sorunlar tam olarak tanımlanamadığında, belirlenen sorunlara çözüm bulunamadığında, okulda görüş farklılıkları olduğunda, sorunun çözümü ile ilgilenecek kişi olmadığında, uzmanlık gerektiren uygulamalar olduğunda, aldıkları kararları uygulamaya geçiremediğinde, istenilen okul kültürünü oluşturulmasına ihtiyaç duyduklarında, okul geliştirme çalışmalarında gereksinim duyulduğunda, okulun etkinlik ve başarısının artırılmasında danışmanlık hizmetinden yararlanabilirler.

(Schein, 1999: 10) süreç danışmanlığı ile ilgili 10 ilke geliştirmiştir. Bunlar;

- Amaç yardım etmek, desteklemektir.
- Güncel gerçek ile ilişki asla göz ardı edilmemelidir.
- Bilgisizlik durumu her zaman ön planda olmalıdır.
- Yapılan her şey bir müdahaledir.
- Sorun da çözüm de danışana aittir.
- Coşku ile yaklaşılmalıdır.
- Zamanlama çok önemlidir.
- Yapıcı olmak, fırsatları değerlendirici olmak ve yüzleştirici müdahalelerle çalışmak esastır.
- Örgütteki her şey, her olgu bir veri kaynağıdır.
- Kararların birlikte alınması esastır.

Süreç danışmanlığı danışan sistemin problemlerini çözme veya tavsiye verme yerine onlara kendilerine yardımcı olmaları adına yardım etme esasına dayanmaktadır (Arthur, 1999: 94). Dolayısıyla danışman, örgütte beşeri ilişkilere dayalı sorunların çözülmesine yardımcı olmakta ve bu şekilde örgütsel gelişmeye katkıda bulunmaktadır (Schmuck, 1979: 62). Süreç danışmanı fikir vermez ya da fikre yönlendirmez (Woody, 1975: 278). Süreç danışmanlığı, bağımlılığı artırmak yerine bireysel güce ve seçim hakkına ulaşmayı sağlayan bir danışmanlık yaklaşımıdır. Örgüt içerisinde bireysel sorumluluğu ve eşitliği desteklemektedir. (Hornstein, 2004:2).

Süreç danışmanı okul geliştirme sürecinde danışanla işbirliği içerisinde çalışmaktadır. İşbirlikçi çalışmanın nedeni, danışanın alternatifleri tanılaması ve geliştirmesi, süreçlere aktif olarak katılması, süreci ve çözümü daha iyi anlaması ve

seçilen planın uygulanması konusunda başarılı olmasını daha az direnç olmasını sağlamak ve danışanın bu sırada süreç analizi yapabilme becerisini geliştirebilmektir. Süreç danışmanının, tanımlanan problemle ilgili konuda uzman olmasına gerek yoktur. Süreç danışmanının uzmanlığı, ilişkiyi tanımlama ve gelişmesine yardımcı olma noktasında ortaya çıkmaktadır. Eğer problem danışanın ve süreç danışmanının uzmanlığı dışında bir teknik bilgiyi gerektiriyorsa, süreç danışmanı danışana bu anlamda bir uzman bulmasında yardım eder (Robbins, 1996:738).

2.4.4. Danışmanlık Sürecinin Aşamaları

Süreç danışmanlığı müdahaleleri genellikle üç aşamadan oluşmaktadır (Schein, 1969: 72; Schmuck, 1976: 629; Margulies & Raia, 1978: 120; Ceylan, 2009: 37). Bunlar;

1. Etkili Bir Danışman–Danışan İlişkinin Kurulması: Genellikle etkili bir danışman-danışan ilişkisinin kurulmasıyla ilgili olan ilk aşama şunları içermektedir; a) Temas kurma ve ön çalışma b) danışman ve danışan arasındaki anlaşmanın yapılması (sözleşme) ve c) giriş ve danışanın tanınması.

a) Temas Kurma ve Ön Çalışma: Danışman ve danışan arasındaki ilk temas genellikle birbirini tanıma sürecini kapsamaktadır. Danışan genellikle danışmanın davranışı ve tarzı; değerlerinin uyum uyuşmaması; aynı zamanda örgütsel süreçte gerekli olan yeterlilik seviyesi ve becerileri hakkında endişelenir. Öte yandan; danışmanın danışanın problemlerine dair farkındalığı, örgütün asıl ihtiyaçları ve danışanın ihtiyaçlarının tam olarak sağlanıp sağlanamayacağına dair kaygıları vardır. Bu kaygıları gidermek için çabalamak etkili bir danışan-danışman ilişkisi kurmada ihtiyaç duyulan temeli oluşturur (Schmuck, 1976: 629).

Danışan-danışman arasındaki ilişkinin ilk aşamalarında ikinci vazgeçilmez öge ise ön çalışmadır. Danışmanlık yaklaşımı süreç odaklı olduğu zaman bu özellikle vazgeçilmez bir öge haline gelir. Süreç danışmanlığının odaklandığı nokta ise danışan ve danışman arasındaki eşit sorumluluk, dayanışma ve ortak karardır (Schmuck, 1976: 629). Danışan genellikle mümkün olan opsiyonları ve metodolojilerin tüm çeşitliliğinden haberdar olduğu için; eğitim ön çalışmanın kilit ögesidir. Tam anlamıyla işbirliği yapmadan önce danışanın eğitilmesi için danışmana ihtiyaç duyulabilir. Eğitsel aktiviteler; insanları örgütsel gelişimin değerleri ve metodlarına dair bilgilendirmek için, değişimi yönetme becerilerini geliştirmek için ve de bir değişim programının uygulanmasını kolaylaştırmak için öngörülen eğitim

programlarını kapsamaktadır. Danışmanın zamanının çoğu bireylere ve gruplara öğütler vermek ve onları yetiştirmekle geçmektedir (Broskowski, 1973: 56).

b) Kontrant (Sözleşme): Danışan-danışman arasındaki ilişkinin özü aralarında oluşturdukları kontrattadır. Bu kontrat danışan sisteminde danışmanın müdahil olmasının amacının beraberce keşfedilmesini içermektedir. Danışmanın neyi başarması gerektiğine dair yapılan özel tartışmalar sağlanacak yardımın niteliğini ve de danışmanın uygulayacağı aktivitelerin belirlemesinde yardımcı olur. Beklenen görevler de ayrıca tartışılır. Sorumluluklar ve iki tarafın aktiviteleri açıklığa kavuşturulur ve sürdürülecek ilişkide önemli bir temel oluşturur. Düşünülmesi gereken diğer öğeler ise danışman tarafından sağlanacak hizmetin niteliğini, danışan ve danışmanın ihtiyaç duyacağı kaynak ve enerjinin tahmini ve belirli aktivitelerin zaman periyotları ve kronolojik listesi hakkında kesin fikirleri içermektedir (Margulies & Raia, 1978: 120).

Hedefler, görevler, hizmetler, kaynaklar ve aktivitelerin kronolojik listesi ile ilgili tartışmalar ilk kontratın temelini oluşturmasına rağmen; bu öğeler iki taraf tarafından devamlı gözden geçiriliyor ve gerekirse değiştiriliyor. Kontratın birçok öğesinin önceden sözlü tartışılması danışan-danışman arasındaki ilişkinin temelini oluşturur. Sonraki değerlendirmeler ve tartışmalar örgütsel danışmanlıkta danışmanlık sürecinin değerlerinin altını çizmekte işbirlikçi durumu yansıtmaktadır (Schein, 1969: 73).

c) Giriş ve Danışanın Tanınması: : Örgütsel gelişim danışmanının örgüte girişi genellikle danışan ile güvene dayalı bir ilişki kurmasını içermektedir ve bu da kontratın basit bir tanımının çok ötesine uzanmaktadır. Öncelikle ilgilenilmesi gereken şeylerden biri ise danışanın kim olduğudur (Safran, 1991).

Gidewell (1959: 54) giriş problemini kontrat yapısını, danışmanın girişini ve danışan sisteminin tanınması gibi işlemleri içine alacak biçimde tartışmaktadır. Danışan ve danışman arasındaki sistemin üç önemli kriterde “pazar araştırması” ihtiyacını tarif etmektedir:1) danışanın ihtiyacı algılaması ve problemin farkında olması 2) İhtiyaç duyulan kaynakların algılanması ve problemi çözerken elde edilebilmesi ve 3)belirli bir danışan sistemine uygun bir danışmanın bulunmasıdır. Bunların yanı sıra etkili bir danışan danışman ilişkisi aşağıdakileri gerektirmektedir:

- 1) Danışmanın “yardımcı” olma tavrında olması
- 2) Karşılıklı saygı ve güven ortamı
- 3) Danışanın sürece olan katılımı ve ilgisinin açık planı

4) Problemi tanımlamada işbirliği etmek-örneğin danışanın problemin ne olduğunu görmesine yardımcı olmak, kendi teşhisini kendisi yapmak ve bir anlaşmaya varmak

5) Problemi çözerken işbirliği etmek-örneğin danışanın alternatif üretmesine yardımcı olmak ve her birinin sonuçları tahmin etmesine yardımcı olmak

6) Danışan sistemine uygun olan anlamlı ve alışılmış bir iletişim ve problem çözümü ortaya koymak

2. Problem Çözme Süreci: Problem çözme sürecini kolaylaştırma ise şunları içermektedir: a)çözülecek olan problemin konularını tanımlama veya problem konularına açıklık getirme, b)alternatif çözümlerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, c)belirli değişim hedeflerinin ve eylem planının hazırlanması, d)eylem planının uygulanması, e)sonuç değerlendirme ve eğer gerekirse değişim çabalarının değiştirilmesi (Margulies & Raia, 1978: 121).

a) Çözülecek Olan Problemin Konularını Tanımlama: Başlangıçta; danışman danışana hangi konulara açıklık getirmesi gerektiği konusunda ve değişim ihtiyacını değerlendirme sürecinde yardımcı olabilir. Bu genellikle danışman ya da danışan tarafından ya da her ikisi tarafından yapılan veri toplama metotlarını belirlemeyi kapsamaktadır. Veri toplama genellikle danışman tarafından yapılan ilk örgütsel müdahaledir ve değişim sürecinin merkezini oluşturmaz fakat problemi tanımlamada önemlidir.

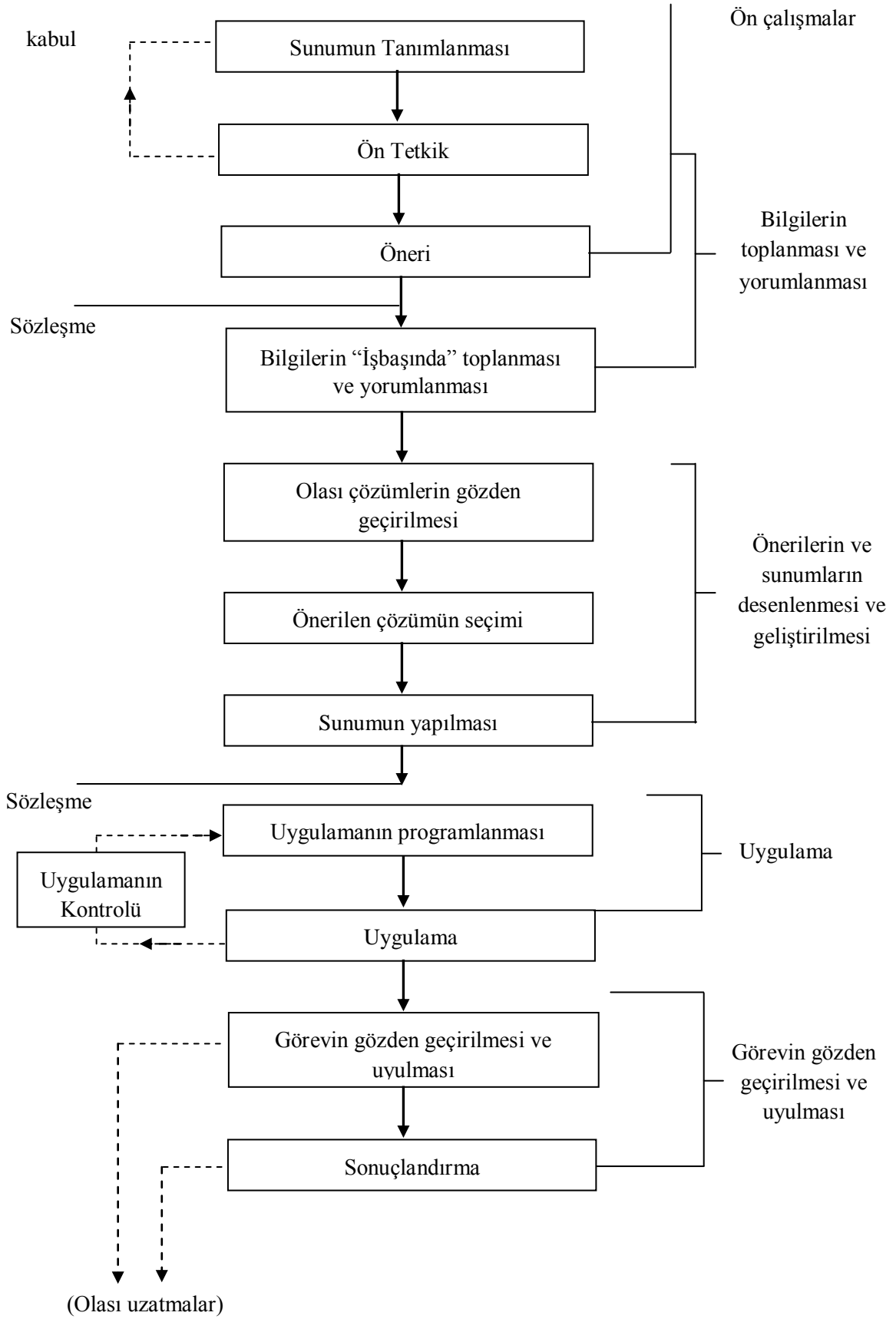
b) Alternatif Çözümlerin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi: Problem tanımlandıktan sonra, bunun çözümü için değişik alternatifleri ortaya koymak gerekir. Bu alternatifler belirlenirken her türlü fikir, hiçbir eleştiriye ve yargılamaya yer verilmeden ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bu tür bir davranış hem yeni fikirlerin ortaya çıkmasına hem de çözümlerin belirlenmesine yol açacaktır.

c) Belirli Değişme Hedeflerinin Belirlenmesi ve Eylem Planının Hazırlanması: Çözüm belirlendikten sonra çok fazla ayrıntıya girmeden faaliyetler, problemin çözümüne uygun müdahale tekniği ve görev dağılımı belirlenerek eylem planı hazırlanır. Danışana alternatif stratejiler ve planlar geliştirmesi ve değerlendirmesi için yardım etmek süreklilik arz eden bir danışmanlık aktivitesidir.

d) Eylem Planının Uygulanması: Değişikliğe karşı olan fikirler değerlendirilir. Muhtemel direnişler için gerekli tedbirler alınır. Danışman genellikle değişim çabalarının uygulanmasını kolaylaştırır.

e) Sonuç Değerlendirme ve Eğer Gerekirse Değişim Çabalarının Değiştirilmesi: Amaçlarla elde edilen sonuçlar karşılaştırılır. Ortaya çıkan değişiklik gözlenerek, sonuçlar arzu edilen duruma uygunsa, istikrar ve denge durumu sağlanmaya çalışılır. Aksi halde ise başarısızlığın sebepleri belirlenir ve gerekirse problem için yeniden bilgi toplanmaya başlanır.

3.İlişkinin Sona Erdirilmesi: Problem çözülmüş, istikrar ve denge durumu sağlanmış ise danışman süreç içerisinde danışan sistemle olan ilişkisini sona erdirir (Margulies & Raia, 1978: 121).



Şekil 2.1. Okul Geliştirme Danışmanlığının Görev Süreci Akış Şeması (French ve Bell, 1978:207; Schein, 1987:56; Hurley ve Çolakoğlu, 1991: 26; Balcı, 2000: Akt, Ceylan, 2009: 38)

Schein (1987: 58), süreç danışmanının yapabileceği müdahalelerin kesin olarak sınıflandırılmasının mümkün olmayacağını, bununla birlikte, çok genel anlamda şu gruptan yapılabileceğini belirtmiştir;

1- Gündem belirleme müdahaleleri: Doğrudan bireylerarası ilişkilere yönelen soruların sorulması, süreç analizi periyotları, gündemi gözden geçirme ve test etme etkinlikleri, bireylerarası süreçler için toplantılar düzenlenmesi, bireylerarası süreci açıklayıcı kavramsal girdiler sağlanmasını içine almaktadır.

2- Gözlemlerin ya da diğer verilerin geribeslenmesi: Takıma süreç analizi ya da normal çalışma zamanlarında geribesleme verilmektedir. Geribesleme, veri toplama ya da toplantı sonrasında bireysel olarak da yapılmaktadır.

3- Birey ya da takım yönlendiriciliği - rehberliği: Danışman takım ya da üyelerine yönelim ya da karar seçenekleri sunarak rehberlik etmektedir.

4- Yapısal öneriler: Takım üyeliği, iletişim ve etkileşim modelleri, iş dağılımı, sorumluluk artması ve otorite hatları konularında yapılmaktadır.

Bu müdahaleler, takımın önemli sorunlarını çözmeye yönelik özgün önerileri içermektedir. Bu süreçlerde danışman, bir kaynak kişi olmaktan öte, bilgi verici, aydınlatıcı ve yönlendirici rollerini üstlenmektedir (Margulies & Raia, 1978: 122).

2.4.5. Danışmanlık Sürecinin Özellikleri

Danışmanlık sürecinin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Uçar, 2007: 36; Dinçer, 2008: 191):

1) Danışmanlık, gönüllü bir ilişkiye dayanmaktadır; alıcı sistem, danışman yahut değişme uzmanıyla gönüllü bir ilişki içerisinde olmalıdır. İlişki kurma isteği genellikle alıcı sistemden gelir.

2) Danışmanlık, bağımsız bir hizmettir; bu özellik, danışmanlığın en belirleyici özelliğidir. Herhangi bir problemle ilgili olarak uzmanlığına başvuru yapan kişi ya da kişiler, faaliyetlerinde ne yönetime ne de alıcı sisteme bağımlı değildirler. Bu bağımsızlık, yönetimle ve alıcı sistemle çok yönlü bir ilişki içerisine girilmeyeceği anlamına gelmez.

3) Danışmanlık, bir yardım etme sürecidir; danışman veya değişme uzmanı ilk anda problemi çözmekten çok tespit etmeye yönelmektedir. Onun ana görevi, problemi çözme yahut değişiklik yapma değil, yardım etme ve geçerli bilgi toplamadır.

4) Danışmanlık, tavsiye niteliği taşır; danışman, örgüt problemlerini teşhis ettikten sonra alıcı sisteme bir rapor sunularak çeşitli çözüm yollarını tavsiye eder. Alıcı sistem, bu çözüm yollarını kabul edip etmemekte veya alternatifler arasında seçim yapmakta serbesttir

5) Danışmanlık probleme yönelik bir süreçtir; danışman, örgüte belirli bir problemle uğraşmak için getirilir. Temel amaç sosyal bilim uzmanının bilgilerinden faydalanmaktır.

6) Danışmanlık sürekli olmayan bir ilişkidir; problemin çözümünden sonra ilişki sona erer. İlişkinin tekrar kurulabilmesi, alıcı sistemle danışmanın yeniden anlaşmalarına bağlıdır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ceylan (2009), “Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri” adlı tezinde, okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlara ve okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemiştir.

Araştırmacı okul yöneticilerinin yaşanan sorunların çözümüne ilişkin müdürlerin sorunları deneyimleri ile çözümledikleri, diğer müdürlere danışarak çözümledikleri ve sorunları günlük olarak çözme yoluna gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada, okul yöneticilerinin danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine getireceği katkılara ilişkin görüşlerinden, okul yöneticilerine sistematiklik kazandırabileceği, gelecek nesillerin daha etkili oluşmasına hizmet edebileceği ve okuldaki personelin kendisini geliştirmesine temel oluşturabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Silah (2002) tarafından yapılan “Sanayi İşletmelerinde Önemli ve Çağdaş Bir Gereksinim: Süreç Danışmanlığı Uygulamaları” isimli araştırma Sivas ilindeki sanayi şirketlerinden 2 tanesinden görev yapan 132 çalışan üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Sivas ilindeki sanayi şirketlerindeki süreç danışmanlığı uygulamaları ile örgütsel iş tatmini arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak değerlendirmiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır;

Araştırmaya konu olan sanayi işletmelerinde insan ilişkilerine önem veren, demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı bulunmamaktadır.

Çalışanların iş tatmini düzeyleri genellikle düşük olup, işletmeler açısından ve bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermektedir. İşletmelerin sistematik (profesyonel) bir süreç danışmanlığı uygulaması bulunmamaktadır. Kamu ve özel sektör işletmeleri açısından süreç danışmanlığı uygulamaları farklılık göstermektedir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Berkson (2001) tarafından yapılan “The Role Of Interpersonal Processes In Facilitating School Consultation” isimli araştırma öğretmenlerin danışmanlık hizmetine ilişkin algılarında danışmanların etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak danışmanların öğretmenlerin danışmanlık hizmetine ilişkin algılarında çokta etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Guitierrez (2009) tarafından yapılan “The Impact Of External Consultation On School And Education Service Center Personnel: The Campus Snapshot Process” isimli araştırma 5 kampüs idarecisi ve 6 eğitim hizmetleri merkez çalışanıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı harici danışmanlık hizmetinin etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve harici danışmanlık hizmetinin hem kampüs yöneticileri hem de eğitim hizmetleri merkez çalışanları için değerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006: 77). Bu araştırma ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul geliştirmede süreç danışmanlığına ilişkin algılarını konu aldığından tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar oluşturmaktadır. Cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, öğretmenin çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okuldaki personel sayısı ve öğretmenin okul gelişim hakkında eğitim almış olması ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem random yoluyla seçilmiştir. Örneklem 600 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulanan anketlerin eksik ve yanlış doldurulması nedeniyle değerlendirmeye 410 anket alınmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel değişkenlere göre dağılımları

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	183	44,6
Erkek	227	55,4

Tablo 3.1.(devam)

Yaş		
20 – 29 yaş	70	17,1
30 – 39 yaş	230	56,1
40 ve üstü	110	26,8
Öğrenim Düzeyi		
Lisans	335	86,6
Yüksek Lisans	51	12,4
Doktora	4	1
Mesleki Kıdem		
1 – 10 yıl	148	36,1
11-20 yıl	213	52
21 yıl ve üstü	49	12
Okul Türü		
Meslek Lisesi	157	38,3
Genel Lise	163	39,8
Anadolu Lisesi	90	22
Okuldaki Hizmet Süresi		
1 – 3 yıl	237	57,8
4 – 7 yıl	107	26,1
8 yıl ve üstü	66	16,1
Okuldaki Personel Sayısı		
1 – 30 personel	43	10,5
31 – 50 personel	80	19,5
51 personel ve üstü	287	70
Okul Geliştirme Hakkında Eğitim Almış Olması		
Evet	85	20,7
Hayır	325	79,3

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okul geliştirmede süreç danışmanlığına ilişkin algılarının belirlenmesi için “Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, bu okuldaki hizmet süresi, okuldaki personel sayısı, okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim alıp almadığını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır (bkz. Ek A.1).

3.3.2. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği (OSDÖ)

Bu ölçek araştırmacı tarafından ilgili literatür taraması sonrasında oluşturulmuştur. OSDÖ, 30 maddelik ve beş boyutlu bir ölçme aracıdır. Bu boyutlar; takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri, gruplar arası süreçler ve bireysel süreçlerdir. Ölçek “1” Tamamen Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kararsızım, “4” Katılıyorum, “5” Tamamen Katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Araştırmada ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

a) Madde havuzunun oluşturulması

b) Uzman görüşü aşaması

c) Kapsam geçerliliği

d) Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

a) Madde havuzunun oluşturulması: Bu aşamada öncelikle ölçek için literatür taraması yapılmıştır (Schein, 1969: 1-75 ; Margulies ve Raia, 1978: 103-127; Silah, 2002: 143-168; Töremen, 2002: 185-202; Dinçer, 2008: 188- 191; Ceylan, 2009: 1-175). Daha sonra Silah (2002: 164-165) tarafından işletme örgütlerinin süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen Süreç Danışmanlığı Anketi incelenmiştir. Ayrıca, 5 okul müdürü ile süreç danışmanlığı uygulamaları ile ilgili konularda görüşmeler yapılmıştır. Tüm bu sürecin sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak 40 maddelik anket havuzu oluşturulmuştur.

b) Uzman görüşü aşaması: Geliştirilen anketin amaca uygunluğu için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların önerilerine göre anket maddelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Anket maddeleri uzmanlarca Türkçe söz dizini ve anlam yapısı açısından kontrol edilmiş ve düzeltilmiştir. Bu görüşlere dayanarak anket maddelerinden bazılarının madde havuzundan çıkarılması uygun görülmüştür. Sonuçta faktör analizi için 35 maddenin kalması uygun görülmüştür.

c) Kapsam geçerliliği: Geçerlilik bir maddenin ölçmek istediği özelliği başka diğer özellikleri karıştırmadan ölçebilmesidir. Bu çalışmada da uzman görüşlerine başvurularak ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen anketin amaca uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur.

d) Geçerlilik ve güvenirlik: Okul Süreç Danışmanlığı ölçeği geçerlilik çalışmaları olarak yapı geçerliliği uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını ve örneklemin yeterli olup olmadığını anlamak amacıyla Barlett Sphericity ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri kullanılmıştır. KMO’nun .60’dan

yüksek ve Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008). Çalışmada faktörü bağımsız ve yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla eksen döndürmesine tabi tutulmuştur. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktördeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanır (Büyüköztürk, 2008). Döndürmede amaç, yorumlanabilir ve anlamlı faktörler elde etmektir (Kalaycı, 2008). Bu doğrultuda faktör analizinin döndürme aşamasında Varimax tekniği kullanılmıştır. Çalışmada madde yük değeri 0.45 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Yüksek yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması beklenir (Büyüköztürk, 2008). Bu doğrultuda bir maddenin iki faktördeki yük değeri farkı 0.10'nun altında olanlar ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör sonucunda aynı faktörde bulunan maddelerin içeriğine göre bir ad verilmiştir. Ölçekteki değişkenlerin faktör yük değerlerinin 0.45 veya daha yüksek olması seçimleri için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2008). Okul Süreç Danışmanlığı ölçeğinin iç tutarlılığını yani ölçekteki maddelerin homojen bir yapıya sahip olup olmadığını ölçmek için Cronbach Alpha kat sayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü ve ölçekteki faktörlerin her biri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu yöntem, ölçekteki maddelerin homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır (Kalaycı, 2008). Yapı geçerliliği çalışması için ayrıca faktörler arası korelasyon hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama aşamasında veri toplama araçları araştırmacı tarafından bizzat seçilen okullara gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenler araştırmanın amacı ve ölçeklerin yanıtlanması hakkında bilgilendirilmiş ve ölçekteki her bir maddeyi samimiyetle değerlendirmelerinin önemi belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 16.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Problemlerin çözümlenmesinde öğretmenlerin süreç danışmanlığına ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete ve okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin süreç danışmanlığına ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeyi, kıdem, okul

türü, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi ve personel sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmamızın problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul Süreç Danışmanlığı Anketi Verileri

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği verileri araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların ortalaması, standart sapması ve betimleyici bilgileri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek maddelerinin ortalaması ve standart sapması

Madde No	Anket Maddeleri	\bar{X}	Ss	Açıklama
1	Çalışma arkadaşlarımla duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı konusunda sorun yaşamıyoruz.	3,79	1,02	Yüksek
2	Okulumun önemli bir parçası olduğumu düşünüyorum.	3,31	1,17	Orta
3	Çalışmalarımızda iş herkes tarafından iyi anlaşılır.	3,29	1,02	Orta
4	Yaptığım işlerde kendimi başarılı buluyorum.	4,27	,72	Çok Yüksek
5	Yapmam gereken işlerle ilgili yeterince sorumluluk alırım.	4,45	,68	Çok Yüksek
6	Ortak çalışmalarımızda herkesin özverili bir şekilde çalıştığını düşünüyorum.	3,96	1,10	Yüksek
7	Çalışmalarımızın her aşamasında değerlendirme yapmak için bir araya geliriz.	3,27	1,08	Orta
8	Ortak çalışmalarımızda sorunlarımızı hızlı ve etkili bir şekilde çözeriz.	3,35	,94	Orta
9	Yaptığımız çalışmalarda kararları birlikte alırız.	3,60	,97	Yüksek
10	Çalışmalarımız sırasında karşılaştığımız sorunları tespit eder ve alternatif çözüm yolları belirleriz.	3,58	,93	Yüksek

Tablo 4.1. (devam)

11	Çalışmalarımız sırasında öncelikle yapılması gereken işleri belirleriz.	3,80	,95	Yüksek
12	Çalışmalarımız sırasında görev ve sorumluluklar yeteneklere uygun olarak dağıtılır.	3,56	1,04	Yüksek
13	Birlikte yaptığımız çalışmalarda herkes birbirinin emeğine saygı duyar.	3,57	1,09	Yüksek
14	Birlikte yaptığımız çalışmalarda herkes demokratik değerlere sahiptir.	3,55	1,07	Yüksek
15	Çalışmalarımızda herkes başarıyı takdir eder.	3,29	1,20	Orta
16	Çalışmalarımızda herkes karşıt görüşlerde mantık arar.	3,05	1,04	Orta
17	Çalışmalarımızda herkes sorumluluk bilinci taşır.	3,37	1,02	Orta
18	Çalışmalarımızda herkes paylaşmayı bilir.	3,37	1,03	Orta
19	Okul yöneticilerinin benim hakkımdaki değerlendirmelerinden memnunuz.	3,64	1,07	Yüksek
20	Okul yöneticileri beni anlamaya çaba gösterir.	3,39	1,14	Yüksek
21	Yönetimin yeterince demokratik olduğunu düşünüyorum.	3,27	1,22	Orta
22	Okul yöneticilerimiz statüsünü bizlere hissettirmemek için çaba sarf eder.	3,15	1,22	Orta
23	Okul yöneticimiz bizleri verimli çalışmaya güdüler.	3,22	1,18	Orta
24	Okul yöneticilerimiz yeni fikirlere açıktır.	3,57	1,19	Yüksek
25	Okulumuzda çalışma ekiplerinin ortak hedefleri vardır.	3,41	1,00	Yüksek
26	Okulumuzda çalışma ekiplerinin birbirine yardımcı ödüllendirilir.	3,59	1,11	Yüksek
27	Çalıştığım okulda kendimi huzurlu hissediyorum.	3,59	1,26	Yüksek
28	Okulumuzda çalışma ekipleri birbiri ile yarış halinde değildir.	3,34	1,14	Orta
29	Okulumuzda çalışma ekipleri birbirleri ile iletişim halindedir.	3,14	1,05	Orta
30	Okulumuzda çalışma ekipleri arasında bilgi ve fikir paylaşımı konusunda sorun yaşanmaz.	3,22	1,07	Orta
Takım İçi Yönetmelik Süreçler Boyutu		3,15	0,75	Orta
Liderlik ve Otorite Süreçleri		3,31	0,91	Orta
İletişim Süreçleri		3,68	0,79	Yüksek
Gruplararası Süreçler		3,23	0,95	Orta
Bireysel Süreçler Boyutu		4,36	0,63	Çok Yüksek
Genel Ortalama		3,46	7,20	Yüksek

Tablo 4.1. incelendiğinde “Yaptığım işlerde kendimi yeterince başarılı buluyorum” ve “Yapmam gereken işlerle ilgili yeterince sorumluluk alırım”

maddelerinin ortalamasının çok yüksek olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda katıldıklarını söyleyebiliriz. Diğer maddelerin ise orta ve yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Dolayısıyla maddelerin genel ortalaması da yüksektir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyinin yüksek olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Süreç danışmanlığı uygulamalarının takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri ve gruplararası süreçler boyutlarının ortalamasının orta, iletişim süreçleri boyutunun yüksek, bireysel süreçler boyutunun ise çok yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler ortaöğretim okullarında süreç danışmanlığının bireysel süreçler boyutunun düzeyinin çok yüksek olduğunu, iletişim süreçleri boyutunun yüksek, diğer boyutların ise orta seviyede olduğunu düşünüyorlar.

4.1.1. Yapı Geçerliliği

Çalışmada kullanılan ölçekteki 35 madde için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve örneklemin yeterli olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul süreç danışmanlığı ölçeğine ait KMO değeri ,95; Barlett Sphericity sonucu ise 1,064 bulunmuştur. KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett Sphericity Testi sonucunun ise 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($p= 0.00$). KMO değeri 1' e oldukça yakındır ve veri grubu faktör analizi için oldukça iyidir. Bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen verilerin ve çalışmadaki örneklemin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinden önce madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve 0.45'in altında olan madde olmamıştır.

Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğinin madde-toplam korelasyonu, faktör analizi ve Cronbach Alpha değerleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğinin madde toplam korelasyonu, faktör analizi ve Cronbach Alpha değerleri

Faktör İsmi	Faktör öncesi madde no	Faktör Sonrası madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonrası yük değerleri				
				F1	F2	F3	F4	F5
1.Takım İçi Yönetmel Süreçler	10. Madde (1)		,69	,62				
	13. Madde (2)		,65	,66				
	14. Madde (3)		,68	,71				
	15. Madde (4)		,70	,68				
	16. Madde (5)		,69	,73				
	17. Madde (6)		,67	,74				
	18. Madde (7)		,73	,69				
	19. Madde (8)		,66	,66				
	20. Madde (9)		,66	,63				
	21. Madde (10)		,43	,50				
	22. Madde (11)		,72	,70				
	23. Madde (12)		,69	,66				
	Cronbach Alpha: 0.94							
Açıklanan varyans:20.91								
2.Liderlik ve Otorite Süreçleri	3. Madde (13)		,65		,63			
	24. Madde (14)		,64		,65			
	25. Madde (15)		,73		,76			
	26. Madde (16)		,73		,78			
	27. Madde (17)		,60		,69			
	28. Madde (18)		,75		,80			
	29. Madde (19)		,66		,73			
	30. Madde (20)		,56		,65			
	31. Madde (21)		,59		,64			
	32. Madde (22)		,70		,70			
Cronbach Alpha: 0.93								
Açıklanan varyans:20.21								
3.İletişim Süreçleri	2. Madde (23)		,49			,52		
	5. Madde (24)		,53			,51		
	8. Madde (25)		,49			,65		
Cronbach Alpha: 0.62								
Açıklanan varyans:9.5								
4.Gruplar- arası Süreçler	33. Madde (26)		,70				,77	
	34. Madde (27)		,74				,70	
	35. Madde (28)		,78				,70	
Cronbach Alpha: 0.85								
Açıklanan varyans:7.39								
5.Bireysel Süreçler	6. Madde (29)		,72					,82
	7. Madde (30)		,68					,78
Cronbach Alpha: 0.76								
Açıklanan varyans:6.64								

Tablo 4.2. (devam)

Toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha): 0.96
Toplam açıklanan varyans: % 64.65

Tablo 4.2. incelendiğinde ölçeğin 5 faktör ve 30 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin birinci faktörü on iki maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki 9, 11. ve 12. maddeler başka faktörlerde benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Faktörün madde yük değerleri 0.74-0.50 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün on iki madde için Alpha değeri ,94 olarak bulunmuştur. Birinci faktör ile ilgili maddeler incelenmiş bu maddelerin içeriğinin takımların sorun çözme ve etkili karar verme gibi yönetsel süreçleri ile ilgili olduğu için “Takım İçi Yönetmel Süreçler” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Takım İçi Yönetmel Süreçler alt boyutu 10.,13.,14.,15.,16.,17.,18.,19.,20.,21.,22. ve 23. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin ikinci faktörü on maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki 4. ve 1. maddeler başka faktörlerde benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Faktörün madde yük değerleri 0.80-0.64 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün on madde için alfa değeri ,93 olarak bulunmuştur. İkinci faktör ile ilgili maddeler incelenmiş bu maddelerin içeriğinin liderlikle ilgili olduğu için “Liderlik ve Otorite Süreçleri” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Liderlik ve Otorite Süreçleri alt boyutu 3., 24.,25.,26.,27.,28.,29.,30.,31. ve 32. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin üçüncü faktörü üç maddeden oluşmaktadır. Faktörün madde yük değerleri 0.65-0.51 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün üç madde için alfa değeri ,62 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör ile ilgili maddeler incelenmiş bu maddelerin içeriği iletişim ile ilgili olduğu için “İletişim Süreçleri” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin İletişim alt boyutu 2., 5. ve 8. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin dördüncü faktörü üç maddeden oluşmaktadır. Faktörün madde yük değerleri 0.77-0.70 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün üç madde için alfa değeri ,85 olarak bulunmuştur. Dördüncü faktör ile ilgili maddeler incelenmiş bu maddelerin içeriğinin gruplar arası süreçlerle ilgili olduğu için “Gruplar arası süreçler” olarak

adlandırılmıştır. Ölçeğin gruplar arası süreçler alt boyutu 33., 34., ve 35. maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin beşinci faktörü iki maddeden oluşmaktadır. Faktörün madde yük değerleri 0.82-0.78 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün iki madde için alfa değeri ,76 olarak bulunmuştur. Beşinci faktör ile ilgili maddeler incelenmiş bu maddelerin içeriğinin kişilerin bireysel sorumlulukları ve çalışmaları ile ilgili olduğu için “Bireysel Süreçler” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Bireysel süreçler alt boyutu 6. ve 7. maddelerden oluşmaktadır.

Tablo 4.2 incelendiğinde, birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 20,91’ünü, ikinci faktör % 20,21’sini, üçüncü faktör % 9,5’ünü, dördüncü faktör % 7,39’sını, beşinci faktör ise % 6,64’ünü açıkladığı görülmektedir. Ölçek süreç danışmanlığına ilişkin toplam varyansın % 64,65’sini açıklamaktadır.

4.1.2. Alt Boyutların İlişkisi

Yapı geçerliliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt boyutlar da incelenmiş ve boyutlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 4.3. Boyutlar Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	1	2	3	4
1. Takım İçi Yönetmel Süreçler	41,36	9,72				
2. Liderlik ve Otorite Süreçleri	33,13	9,72	,69*			
3. İletişim Süreçleri	11,03	5,54	,68*	,58*		
4. Gruplararası Süreçler	9,70	3,42	,61*	,64*	,48*	
5. Bireysel Süreçler	8,72	3,32	,36*	,33*	,33*	,21*

N = 410 *p=0.00 (p<0.05)

Tablo 4.3. incelendiğinde Okul Süreç Danışmanlığı ölçeğinin alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Takım İçi Yönetmel Süreçler alt boyutu ile Liderlik ve Otorite Süreçleri, İletişim Süreçleri ve Gruplararası süreçler arasında orta; Bireysel Süreçler ile arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır.

4.1.3. Madde ayırıcılık güçleri

Okulların süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeylerini belirlemek için ölçeği oluşturan maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılık

güçleri hesaplanırken ilk olarak her bir deneğin aldığı toplam puan hesaplanmış ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun %27 (110)'si üst grubu, %27 (110)'si alt grubu oluşturmuştur. Üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Bağımsız Gruplar t-testiyle sınanmıştır.

Tablo 4.4. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeği Madde Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t değerleri)

Madde no	t	Madde no	T	Madde no	t	Madde no	t
1	13,74*	9	15,94*	17	18,10*	25	17,48*
2	17,11*	10	19,84*	18	18,95*	26	17,80*
3	14,08*	11	15,89*	19	17,73*	27	18,98*
4	6,57*	12	15,66*	20	19,10*	28	10,86*
5	7,35*	13	20,73*	21	17,53*	29	16,76*
6	7,60*	14	20,73*	22	16,10*	30	16,41*
7	16,04*	15	20,77*	23	18,72*		
8	17,43*	16	13,05*	24	14,35*		

Tablo 4.4. incelendiğinde, okul süreç danışmanlığı ölçeğini oluşturan tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=0.00). Okul süreç danışmanlığı ölçeğinin maddelerin t değerlerinin anlamlı çıkması okulların süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini belirlemede ayırt edici oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Ölçeğin Puanlanması

Okulların süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş ölçekte toplam 30 madde bulunmaktadır. Sayısal değerlendirmede ‘Tamamen katılmıyorum’ seçeneği için 1, ‘katılıyorum’ seçeneği için 2, ‘kararsızım’ seçeneği için 3, ‘katılıyorum’ seçeneği için 4, ‘tamamen katılıyorum’ seçeneği için 5 puan verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150’dir. Her alt boyut için değerlendirmeler yapılırken söz konusu alt boyuttan alınan puan ortalamaları dikkate alınır.

Tablo 4.5. Ölçeğin puanlanma şekilleri ve yorumu

Puanı	Seçenekler	Puan Ortalaması	Puan Aralıkları	Yorum
1	Tamamen Katılmıyorum	1,00-1,79	30-53	Çok düşük
2	Katılmıyorum	1,80-2,59	54-77	Düşük
3	Kararsızım	2,60-3,39	78-102	Orta
4	Katılıyorum	3,40-4,19	103-125	Yüksek
5	Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00	126-150	Çok Yüksek

Ortalamaya göre puanlama: 1,00-1,79 arası puan ortalaması olan okulun süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyi çok düşük, 1,80-2,59 arası düşük, 2,60-3,39 arası orta, 3,40-4,19 arası yüksek ve 4,20-5,00 arası çok yüksektir. Alınabilecek puana göre; 30-53 arası puan alan okulun süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyi çok düşük, 54-77 arası düşük, 78-102 arası orta, 103-125 arası yüksek ve 126-150 arası çok yüksektir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Kadın	183	102,48	21,72	1,23	,221
	Erkek	227	105,11	21,46		
Takım İçi Yönetmel Süreçler	Kadın	183	38,22	8,86	1,630	,278
	Erkek	227	37,27	9,10		
Liderlik ve Otorite Süreçleri	Kadın	183	32,33	8,93	1,587	,113
	Erkek	227	33,77	9,34		
İletişim Süreçleri	Kadın	183	11,13	2,36	,915	,361
	Erkek	227	10,91	2,38		
Gruplararası Süreçler	Kadın	183	9,82	2,73	,945	,345
	Erkek	227	9,55	2,99		
Bireysel Süreçler	Kadın	183	8,93	1,30	-3,18	,002
	Erkek	227	8,54	1,17		

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının geneline ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine ve gruplararası süreçlere ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin süreç danışmanlığı alt boyutlarından bireysel süreçlere ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşa göre betimsel verileri Tablo 4.7’de ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Süreç danışmanlığı uygulamalarının yaşa göre betimsel verileri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
20-29 yaş	70	123,50	25,97
30-39 yaş	230	126,65	24,82
40 ve üzeri	110	128,33	25,08
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.7. incelendiğinde yaş aralığının artıkça ortalamalarında artışı görülmektedir.

Tablo 4.8. Süreç danışmanlığı uygulamalarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Gruplarasası	700,421	2	700,421	1,504	,221
	Gruplariçi	190025,930	407	465,750		
	Toplam	190726,351	409			
Takım İçi Yönetmel Süreçler	Gruplarasası	90,011	2	45,006	,558	,573
	Gruplariçi	32800,187	407	80,590		
	Toplam	32890,198	409			
Alt Boyutlar Liderlik ve Otorite Süreçleri	Gruplarasası	291,550	2	145,775	1,754	,174
	Gruplariçi	33890,598	407	83,122		
	Toplam	34122,149	409			
İletişim Süreçleri	Gruplarasası	8,078	2	4,039	,720	,487
	Gruplariçi	2282,510	407	5,608		
	Toplam	2290,588	409			
Gruplarasası Süreçler	Gruplarasası	23,706	2	11,853	1,463	,233
	Gruplariçi	3298,394	407	8,104		
	Toplam	3322,100	409			

Tablo 4.8. (devam)

Alt Boyutlar	Bireysel Süreçler	Gruplararası	1,118	2	,559	,352	,703
		Gruplariçi	646,062	407	1,587		
		Toplam	647,180	409			

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının geneline ve alt boyutlarına (takım içi yönetsel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine, gruplararası süreçlere ve bireysel süreçlere) ilişkin algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre betimsel verileri Tablo 4.9. 'da tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğrenim düzeyine göre betimsel verileri

Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Lisans	355	127,10	24,83
Yüksek Lisans	51	123,02	27,09
Doktora	4	124,25	22,34
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.9. incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.10. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğrenim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)		Gruplararası	763,572	2	381,786	,606	,546
		Gruplariçi	256427,280	407	630,042		
		Toplam	257190,851	409			
Alt Boyutlar	Takım İçi	Gruplararası	116,458	2	58,229	,723	,486
	Yönetsel Süreçler	Gruplariçi	32773,740	407	80,525		
		Toplam	32890,198	409			
Alt Boyutlar	Liderlik ve Otorite Süreçleri	Gruplararası	763,572	2	381,786	,606	,546
		Gruplariçi	256427,280	407	630,042		
		Toplam	257190,851	409			

Tablo 4.10. (devam)

Alt Boyutlar	İletişim Süreçleri	Gruplararası	26,889	2	13,444	2,417	,090
		Gruplarıçi	2263,699	407	5,562		
		Toplam	2290,588	409			
	Gruplararası Süreçler	Gruplararası	15,825	2	7,912	,974	,378
		Gruplarıçi	3306,275	407	8,124		
		Toplam	3322,100	409			
	Bireysel Süreçler	Gruplararası	,379	2	,189	,119	,888
		Gruplarıçi	646,802	407	1,589		
		Toplam	647,180	409			

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine, gruplararası süreçlere ve bireysel süreçlere ilişkin algıları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdemlerine göre betimsel verileri Tablo 4.11’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Süreç danışmanlığı uygulamalarının kıdemlerine göre betimsel verileri

Kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	148	124,43	25,54
11-20 yıl	213	128,63	24,36
21 yıl ve üstü	49	124,02	26,45
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.11. incelendiğinde 1-10 yıl arasında ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin benzer, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.12. Süreç danışmanlığı uygulamalarının kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Gruplararası	1897,848	2	948,924	1,513	,222
	Gruplarıçi	255293,003	407	627,256		
	Toplam	257190,851	409			

Tablo 4.12. (devam)

Alt Boyutlar	Takım İçi	Gruplararası	253,843	2	126,922	1,583	,207
	Yönetmel	Gruplarıçi	32636,354	407	80,188		
	Süreçler	Toplam	32890,198	409			
	Liderlik ve	Gruplararası	289,233	2	144,617	1,740	,177
	Otorite Süreçleri	Gruplarıçi	33832,916	407	83,128		
		Toplam	34122,149	409			
	İletişim Süreçleri	Gruplararası	7,859	2	3,930	,701	,497
		Gruplarıçi	2282,729	407	5,609		
		Toplam	2290,588	409			
	Gruplararası	Gruplararası	23,393	2	11,697	1,443	,237
	Süreçler	Gruplarıçi	3298,707	407	8,105		
		Toplam	3322,100	409			
Bireysel Süreçler	Gruplararası	1,136	2	,568	,358	,699	
	Gruplarıçi	646,044	407	1,587			
	Toplam	647,180	409				

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına (takım içi yönetmel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine, gruplararası süreçlere ve bireysel süreçlere) ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre betimsel verileri Tablo 4.13'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre betimsel verileri

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
1-Meslek Lisesi	157	118,50	26,43
2-Genel Lise	163	134,19	21,16
3-Anadolu Lisesi	90	126,81	25,08
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.13. incelendiğinde meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin en düşük (118,50), genel lisede görev yapan öğretmenlerin ise en yüksek (134,19) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.14. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Gruplararası	19686,710	2	9843,355	16,868	,000	2-1, 3-1
	Gruplariçi	237504,142	407	583,548			
	Toplam	257190,851	409				
Takım İçi Yönetmel Süreçler	Gruplararası	1114,350	2	557,175	7,137	,001	3-1
	Gruplariçi	31775,848	407	78,073			
	Toplam	32890,198	409				
Liderlik ve Otorite Süreçleri	Gruplararası	3469,083	2	1734,542	23,031	,000	2-1, 3-1
	Gruplariçi	30653,066	407	75,315			
	Toplam	34122,149	409				
İletişim Süreçleri	Gruplararası	120,849	2	60,425	11,334	,000	3-1, 3-2
	Gruplariçi	2169,739	407	5,331			
	Toplam	2290,588	409				
Gruplararası Süreçler	Gruplararası	146,986	2	73,493	9,421	,000	3-1
	Gruplariçi	3175,114	407	7,801			
	Toplam	3322,100	409				
Bireysel Süreçler	Gruplararası	1,136	2	,568	,358	,699	
	Gruplariçi	646,044	407	1,587			
	Toplam	647,180	409				

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetmel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine ve gruplararası süreçlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel süreçlere ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarına ve alt boyutlarından takım içi yönetmel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve gruplararası süreçlere ilişkin algıları, çalıştıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir ancak bireysel süreçlere ilişkin algıları değişmemektedir. Süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anadolu lisesi ($\bar{X}=126,81$) ve genel lisede ($\bar{X}=134,19$) görev yapan öğretmenlerin genel algılarının meslek lisesinde görev yapan ($\bar{X}=118,50$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Takım içi yönetmel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve gruplararası süreçlere yönelik yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anadolu lisesi ($\bar{X}=37,47$; $\bar{X}=33,68$; $\bar{X}=10,82$; $\bar{X}=9,68$) ve genel lisede ($\bar{X}=39,7$; $\bar{X}=39,20$; $\bar{X}=11,68$; $\bar{X}=10,37$) görev yapan öğretmenlerin meslek lisesinde görev yapan ($\bar{X}=36,00$; $\bar{X}=29,64$; $\bar{X}=10,48$; $\bar{X}=9,02$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin alguları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algularının çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre betimsel verileri Tablo 4.15'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.15. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre betimsel verileri

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-3 yıl	237	124,33	24,42
4-7 yıl	107	128,83	25,89
8 yıl ve üstü	66	130,89	25,54
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.15. incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri artıkça ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 4.16. Süreç danışmanlığı uygulamalarının çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Gruplararası	1897,848	2	948,924	1,513	,222
	Gruplariçi	255293,003	407	627,256		
	Toplam	257190,851	409			
Takım İçi Yönetmel Süreçler	Gruplararası	253,843	2	126,922	1,583	,207
	Gruplariçi	32636,354	407	80,188		
	Toplam	32890,198	409			
Liderlik ve Otorite Süreçleri	Gruplararası	289,233	2	144,617	1,740	,177
	Gruplariçi	33832,916	407	83,128		
	Toplam	34122,149	409			
İletişim Süreçleri	Gruplararası	7,859	2	3,930	,701	,497
	Gruplariçi	2282,729	407	5,609		
	Toplam	2290,588	409			
Gruplararası Süreçler	Gruplararası	23,393	2	11,697	1,443	,237
	Gruplariçi	3298,707	407	8,105		
	Toplam	3322,100	409			
Bireysel Süreçler	Gruplararası	1,136	2	,568	,358	,699
	Gruplariçi	646,044	407	1,587		
	Toplam	647,180	409			

Tablo 4.16. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına (takım içi yönetmel süreçlere, liderlik ve

otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine, gruplararası süreçlere ve bireysel süreçlere) ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.7. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre betimsel verileri Tablo 4.17’te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre betimsel verileri

Personel Sayısı	N	\bar{X}	Ss
10-30 personel	43	132,51	20,44
31-50 personel	80	127,75	27,84
51 personel ve üstü	287	125,34	24,83
Toplam	410	126,56	25,08

Tablo 4.17. incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki personel sayısı arttıkça ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 4.18. Süreç danışmanlığı uygulamalarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Gruplararası	259,549	2	129,775	1,619	,199
	Gruplariçi	32630,648	407	80,174		
	Toplam	32890,198	409			
Takım İçi Yöneltil Süreçler	Gruplararası	169,494	2	84,747	1,054	,349
	Gruplariçi	32720,704	407	80,395		
	Toplam	257190,851	409			
Alt Boyutlar Liderlik ve Otorite Süreçleri	Gruplararası	204,827	2	102,414	1,229	,294
	Gruplariçi	33917,321	407	83,335		
	Toplam	34122,149	409			
İletişim Süreçleri	Gruplararası	25,044	2	12,522	2,250	,107
	Gruplariçi	2265,543	407	5,566		
	Toplam	2290,588	409			
Gruplararası Süreçler	Gruplararası	58,088	2	29,044	3,622	,028
	Gruplariçi	3264,012	407	8,020		
	Toplam	3322,100	409			

Tablo 4.18. (devam)

Alt Boyutlar	Bireysel Süreçler	Gruplararası	3,814	2	1,907	1,207	,300
		Gruplarıçi	643,366	407	1,581		
		Toplam	647,180	409			

Tablo 4.18. incelendiğinde öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarından takım içi yönetsel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine ve bireysel süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin gruplararası süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarına ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve bireysel süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir ancak gruplararası süreçlere ilişkin algıları değişmektedir.

4.2.8. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre t testi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarının okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Süreç Danışmanlığı (Genel)	Evet	85	102,48	21,72	1,23	,221
	Hayır	325	105,11	21,46		
Takım İçi Yönetsel Süreçler	Evet	85	38,8824	8,44790	1,254	,211
	Hayır	325	37,5138	9,08961		
Liderlik ve Otorite Süreçleri	Evet	85	34,1765	8,51634	1,188	,236
	Hayır	325	32,8554	9,28164		
İletişim Süreçleri	Evet	85	11,4000	2,24245	1,615	,107
	Hayır	325	10,9354	2,39189		
Gruplararası Süreçler	Evet	85	9,8118	2,82208	,406	,685
	Hayır	325	9,6708	2,86085		
Bireysel Süreçler	Evet	85	8,9412	1,11647	1,850	,065
	Hayır	325	8,6585	1,28751		

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına (takım içi yönetsel süreçlere, liderlik ve otorite süreçlerine, iletişim süreçlerine, gruplararası süreçlere ve bireysel süreçlere) ilişkin algıları okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.3. TARTIŞMA

Araştırmacı tarafından okulların okul geliştirmede süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçek olan OSDÖ'yi geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ölçek geliştirme çalışmaları için öngörülen sayı bakımından yeterli niteliktedir. Aynı zamanda araştırmada elde edilen bulgular OSDÖ'nin yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine sahip olduğunu göstermiştir.

Yapı geçerliği çalışması, faktör analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin son şeklinde yer alacak maddelerin seçiminde Component Faktör ile madde test korelasyonları temel alınmıştır. Ölçek toplam 30 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Okul Süreç Danışmanlığı Ölçeğinin son şekline alınan tüm maddelerin faktör yükü 0,40'ın üstündedir. Bu değer ise bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için öngörülen 0,40 faktör yükü alt ölçütünü karşılamaktadır. Ölçeğin faktörleri arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha ,96'dır. Genel güvenilirlik katsayısı oldukça yüksektir. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları, tüm alt ölçekler için ,62 ile ,94 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değerinin $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Cronbach Alpha değerinin $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008). Ölçeğin 3. alt boyutu (,62) ve 5. Alt boyut (,76) oldukça, diğer alt boyutları ise yüksek derecede güvenilirirdir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında ise ,50 ile ,82 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin her bir maddesine ait bu korelasyon katsayıları ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir (Tavşancıl, 2002).

Ölçeğin alt boyutları Takım İçi Yönetsel Süreçler, Liderlik ve Otorite Süreçleri, İletişim Süreçleri, Gruplar arası Süreçler ve Bireysel Süreçler olarak adlandırılmıştır. Süreç danışmanlığı uygulamaları iletişim süreçleri, takım üyelerinin rol ve fonksiyonları, takım problem çözme ve karar verme süreçleri, grup normları

ve gelişmesi süreçleri, liderlik ve otorite süreçleri ve gruplar arası süreçler olmak üzere altı değişik grup süreci üzerinde durmaktadır (Schein, 1969: 65; Silah, 2002; Dinçer, 2008). Açıklanan varyans %64,65'dir. Bu oran kabul edilebilir düzeydedir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçleri %27 alt ve üst grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için anlamlıdır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150'dir. Ölçekten alınan puanların artması okulların süreç danışmanlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Her alt boyut için değerlendirmeler yapılırken söz konusu alt boyuttan alınan puan ortalamaları dikkate alınır. Her bir boyutta elde edilecek puanların yüksekliği, ilgili süreç danışmanlığı boyutunun iyi, puanların düşük olması ise ilgili süreç danışmanlığı boyutunun istenilen düzeyde olmadığını belirtir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve gruplararası süreçlere ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak süreç danışmanlığı uygulamalarının alt boyutlarından bireysel süreçlere ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve gruplararası süreçlere ilişkin benzer algılara sahipken, iletişim süreçlerine ilişkin benzer algılara sahip olmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşı 20 – 29 arasında, 30 – 39 arasında veya 40 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle yaş faktörünün süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarında etkili olmadığı söylenebilir. Ancak yaş aralığı arttıkça öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının da daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenim düzeyi lisans, yüksek lisans veya doktora olan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve gruplararası süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının alt boyutlarından bireysel süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları meslek lisesinde görev yapanlara göre daha yüksek, genel lisede görev yapanların ise en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalıştıkları okuldaki hizmet süresi 1 – 10 yıl arasında, 11 – 20 yıl arasında veya 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutuna ilişkin benzer algılara sahiptir. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri arttıkça öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve bireysel süreçlere ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin gruplararası süreçlere ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Çalıştıkları okuldaki personel sayısı 1 – 30 arasında, 31 – 50 arasında ve 51 ve üstü olan öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve bireysel süreçlere ilişkin benzer algılara sahip, gruplar arası süreçlere ilişkin ise farklı algılara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki personel sayıları arttıkça öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve bireysel süreçlere ilişkin algılarının da daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları okul geliştirme çalışmaları hakkında daha önceden eğitim almış olmalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul geliştirme çalışmaları hakkında daha önceden eğitim alan ve almayan öğretmenler süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutuna ilişkin benzer algılara sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre okulların okul geliştirmede süreç danışmanlığı uygulamalarına yönelik değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçek olan OSDÖ'ü geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması sonucunda:

Okul Süreç Danışmanlığı ölçeği yüksek derecede güvenilir ve yeterli bir iç tutarlılığa sahiptir. Dolayısıyla bulgular süreç danışmanlığı ölçeğinin okulların okul geliştirmede süreç danışmanlığı tekniğinden yararlanma düzeylerini belirlemede yeterli bir geçerlik taşıdığını desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre incelendiğinde: Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarından bireysel süreçlere ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte, genel ve diğer boyutlara ilişkin algıları ise farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaş, öğrenim düzeyi ve kıdemlerine göre incelendiğinde: Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaşa, öğrenim düzeylerine, kıdemlerine ve okul geliştirme çalışmaları hakkında daha önceden eğitim almış olmalarına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde: Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarından takım içi yönetsel süreçler, liderlik ve otorite süreçleri, iletişim süreçleri ve guruplararası süreçlere ilişkin algıları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarından bireysel süreçlere ilişkin algıları okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde: Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarının genel ve alt boyutlarına ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki personel sayısına göre incelendiğinde: Öğretmenlerin süreç danışmanlığı uygulamalarından gruplararası süreçlere ilişkin algılarında farklılık görülmekte, genel ve diğer boyutlarına ilişkin algılarında ise farklılık görülmemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yararlanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler

Okul yöneticilerinin okullarındaki süreç danışmanlığı uygulamalarının düzeyini tespit etmelidirler.

Okul yöneticilerine süreç danışmanlığının özellikle hangi boyutlarında sorun yaşadıklarını belirlemeleri ve bu konuda yapılanmaya gitmelidirler.

Okul yöneticilerine süreç danışmanlığı konusunda kendilerini geliştirmeleri bu konuda bilgi ve becerilerini arttırmalıdır.

Okul yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarında karşılaştıkları sorunların çözümünde profesyonel yardım niteliği taşıyan, deneyimlerini işe katacak süreç danışmanlığından yararlanmalıdırlar.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma Gaziantep ili merkez Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma farklı örneklem üzerinde yapılabilir.

Bu araştırma ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okul, dersane ya da ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, farklı örneklem üzerinden ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, Ankara.
- Argyris, C. (1961). Explorations in Consulting –Client Relationships. *Human Organizations*, 20(3), 121-133.
- Arthur, A. R. (1999), “Using Staff Consultation to Facilitate the Emotional Development of Adults With Learning Disabilities”, *British Journal of Learning Disabilities*, 27, 93-98
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayıncılık, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baksan, G.A & A. Aydın (2000). Eğitim Sisteminde İnsan Unsuru ve Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 51 – 55.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. Feryal Matbaası, Ankara.
- Beckhard, R. (1961). *The Leader Looks At The Consultative Process*. Washington, D.C. Leadership Resources, Inc.
- Berkson, N.B. (2001). *The Role Of Interpersonal Processes In Facilitating School Consultation*. Thesis, City University of Newyork.
- Bowman, P.H. (1959). The Role Of The Consultant As A Motivator Of Action. *Mental Hygiene*, 43: 105-110.
- Broskowski, A. (1973). Concepts of Teacher - Centered Consultation. *Profesional Psychology Research and Practice*, 4 (1), 50 - 58.
- Bülbül, S. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Yeterliliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Carnoy, M. & D. Rhoten (2002). What Does Globalization Mean for Educational Change, A Comparative Approach, *Comparative Education Review*, 46 (1), 1-9.
- Celep, C. (1990). *Yönetici Davranışının İşgörenin Başarısındaki Rolü ve Kit Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Cemaloğlu, N. (1999). *Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi (MLO Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çalık, T. (1996). Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmede Çevre ve İnsan Faktörünün Önemi, *Eğitim Yönetimi*, 2, 375-382.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim-Yönetimde Kalite*. Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, M.Ö & E. Yaman (2004). Kaliteli Okulda Etkin Yönetim Anlayışının Bir Göstergesi: Takım Çalışması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algularına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, 431- 442.
- Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt Geliştirme Teori, Uygulama ve Teknikler*. Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Dönmez, B. (2001). Bir Okul Geliştirme Modeli Olarak Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 7-9 Haziran cilt II.
- Erchul, W. P., & Martens, B. (2002). *School Consultation: Conceptual and Empirical Bases of Practice*. New York: Plenum Press.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Erkuş, R. (1997). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, E. (2000). Sürekli Kalite İyileştirme İlkelerinin Temel Eğitimde Uygulanması, *PAÜ Eğitimi Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, Sayı 7.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Farouk, S. (2004), "Group Work in Schools: A Process Consultation Approach", *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 207-220
- Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten Okuldan Öğrenen Okula. *Yeni Türkiye Dergisi*, 13, 62 – 68.
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler, Eğitimde Yansımalar VI. H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara.
- French, W. L., & Bell, C. H. Jr. (1978). *Organization Development-behavioral science interventions for organization improvement*. New Jersey: Prentice –Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- French, W., & Bell, C. (1995). *Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organizational Improvement ("Team interventions")*. NJ: Prentice Hall.
- Gidewell, J. (1959). The Entry Problem in Consultation. *Journal of Social Issues*, 15, 51 - 59.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme / Problem Çözme Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Goldenberg, C. (2003). Settings For School Improvement. *International Journal of Disability, Development and Education*. 50 (1), 53 – 65.
- Guitierrez, G. (2009). *The Impact Of External Consultation On School And Education Service Center Personnel: The Campus Snapshot Process*. Thesis, Gonzaga University.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e Bağlı Okullarda Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Uygulanma Düzeyi ve Karşılaşılan Problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Boyutları*. Yayımlanmamış araştırma raporu, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hale, S.H. (2000). *Comprehensive School Reform Research-based Strategies to Achieve High Standards*. WestEd.
- Harris A. & Nigel B. (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*; Continuum International Publishing Group Ltd.
- Hornstein, H. A. (2004), "Empowerment and Process Consultation: Two Sides of the Same Coin", *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 9(1), 1-13
- Huber, S. G. (1998). *Dovetailing School Effectiveness and School Improvement*. ICSEI.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi İlk Öğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123 -149.
- Jäger, R. (2003). *Coaching als Instrument der Organisationsentwicklung Professionell Einsetzen*.
- Joyce, B., Calhoun, E. ve Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*. Philadelphia: Open University Pres.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine İlişkin İsteklilik Düzeyleri, *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eskişehir, 1, 58-66.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknik*. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Kardeş, Ö. P. (2007). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Olası Çözümlerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. PegemA Yayıncılık, Ankara
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Kolb, D.L., Frohlian, A.L. (1970). An Organizational Development Approach to Consulting. *Sloan Management Review*, 12, 57 – 65.
- Klein, G. (1997). *Schulen brauchen Beratung*. Marquartstein: Pims-Verlag GmbH.
- Margulies, N., & Raia, A. (1968). Action Research and the Consultative Process. 5 (1), 26 - 30.

- Margulies, N., & Raia, A. (1978). *Conceptual Foundations of Organizational Development*. New York: Mcgraw - Hill Book Company. 22 Aralık 2010 da <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1652409&show=abstract> adresinden alınmıştır.
- Mirici, İ. H., Arslan, M. & Özçelik, N. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kırıkkale İli Örneği). *Çağdaş Eğitim*. 298, 29-40.
- MEB (2007), *Planlı Okul Gelişim Modeli*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (1999). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapanış Raporu.
- MEB (1999a), *Müfredat Laboratuar Okulları Modeli*. II. Basım. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2002). *Planlı Okul Gelişim Modeli*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (1997). *Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2001). 2002 Yılı Basında Milli Eğitim, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Stratejik Planlama Araştırması*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Mortimore, P., Mortimore, J. ve Thomas, H. (1994). *Managing Associate Staff Innovation in Primary and Scondary Schools*. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, N. (2005). *Bulgaristan ve Türkiye'deki Okul Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları (Sofya ve İstanbul İlleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, S. P. (1996), *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*, 7th edition, Prentice Hall Inc., China
- Safran, S. P. (1991). The Communication Process and School - Based Consultation: What Does the Research Say. *Journal of Education And Psychological Consultation* , 2 (4), 343 - 370.
- Schein, E. (1969). *Process Consultation Volume I: It's Role in Organization Development*. MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Schein, E. (1987). *Process Consultation Volume II: Lessons for Managers and Consultants*. MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Schein, E. (1999). *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*. MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Schein, E. H. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Çev. Isabella Bruckmaier. 2. Baskı. Bergisch Gladbach: EHP Verlag.
- Schmuck, R. A. (1976). Process Consultation and Organization Development. *Professional Psychology: Research and Practice* , 7 (4), 626 - 631.
- Schmuck, R. A. (1979), "Faciliating School Renewal: The Role of Process Consultation", *Theory into Practice*, 18(2), 59-64
- Silah, M. (2002). Sanayi İşletmelerinde Önemli ve Çağdaş Bir Gereksinim: Süreç Danışmanlığı Uygulamaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143 - 168.

- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahmaran, H. (2008). *Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Meslek Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi*. Alfa Yayınları, 3.Baskı, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Tınkılınc, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırmalı Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, 12(1), 185 – 202.
- Töremen, F. ve Kolay Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi* 31(160). www.meb.gov.tr.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Woody, R. H. (1975), "Process and Behavioral Consultation", *American Journal of Community Psychology*, 3(3), 277-285
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ü. (2007). *Örgüt Geliştirme Sürecinde Davranış Değiştirmeye Yönelik Müdahalelerin Kapsamı ve Etkisi (Ankara'da Faaliyet Gösteren 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, Z. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

EKLER

EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Merhaba,

Elinizdeki ölçme aracı, okul geliştirmede süreç danışmanlığı konusunda gerçekleştirilmekte olan bilimsel bir araştırmaya veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler ışıkında, okulların okul geliştirmede süreç danışmanlığı tekniğinden yararlanma düzeylerinin saptanması amaçlanmaktadır.

Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan gerçekçi sonuçlar elde edebilmek vereceğiniz yanıtla ra bağlıdır. Bu yüzden bütün soruları doğru, içten ve eksiksiz olarak yanıtlanmanız önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ebru AKINCI

Gaziantep Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi Anabilim
Dalı Yüksek Lisans ğrencisi

Aşağıda size uygun olan seçeneklerden bir tanesini (X) şeklinde işaretleyiniz.

I- Cinsiyetiniz: 1. () Erkek 2. () Kadın

II. Yaşınız: 1.() 20–29 yaş 2. () 30–39 yaş 3. () 40 ve zeri

III. ğrenim Düzeyiniz:

1.() Lisans

2.() Yüksek Lisans

3.() Doktora

IV. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi:

1. () 1–10 yıl 2. () 11–20 yıl 3.() 21 ve st

V. şuanda çalıştığımız okulun türü:

1.() Meslek Lisesi

2.() Genel Lise

3.() Anadolu Lisesi

V. Bu okuldaki hizmet süreniz:

1. () 1–3 yıl 2. () 4–7 yıl 3. () 8 yıl ve üstü

VI. Çalıştığınız okuldaki personel sayısı:

1. () 1–30 personel 2. () 31–50 personel 3. () 51 ve üstü

VII- Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim aldınız mı?

1.() Evet 2. () Hayır

EK A.2. OKUL SÜREÇ DANIŞMANLIĞI ÖLÇEĞİ

OKUL SÜREÇ DANIŞMANLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeleri okumanız ve size hitap eden kutucuğu doğru işaretlemeniz, anket sonucunun güvenilirliği ve geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Aşağıdaki ifadeler kutuların içerisindeki sayılara eşdeğerdir. Yazılı metnin yanındaki 1' den 5' e kadar numaralandırılmış cevap kutucuklarından birini seçerek içine (x) işareti koyunuz.

- 1- Tamamen Katılmıyorum,
- 2- Katılmıyorum,
- 3- Kararsızım,
- 4- Katılıyorum,
- 5- Tamamen Katılıyorum

Soruların tek bir doğrusu veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

Faktör İsmi	Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)	
1.Takım İçi Yönetmel Süreçler	1. Yaptığımız çalışmalarda herkes görevini aksatmamaya gayret eder.	1	2	3	4	5
	2.Ortak çalışmalarımızda sorunlarımızı hızlı ve etkili bir şekilde çözeriz.	1	2	3	4	5
	3. Yaptığımız çalışmalarda kararları birlikte alırız.	1	2	3	4	5
	4. Çalışmalarımız sırasında karşılaştığımız sorunlara alternatif çözüm yolları belirleriz.	1	2	3	4	5
	5. Çalışmalarımız sırasında öncelikle yapılması gereken işleri belirleriz.	1	2	3	4	5
	6. Çalışmalarımız sırasında görev ve sorumluluklar yeteneklere uygun olarak dağıtılır.	1	2	3	4	5
	7. Yaptığımız çalışmalarda herkes birbirinin emeğine saygı duyar.	1	2	3	4	5
	8. Birlikte yaptığımız çalışmalarda herkes demokratik davranır.	1	2	3	4	5
	9. Çalışmalarımızda herkes başarıyı takdir eder.	1	2	3	4	5
	10. Çalışmalarımızda herkes farklı görüşlerde mantık arar.	1	2	3	4	5
	11. Çalışmalarımızda herkes sorumluluk bilinci taşır.	1	2	3	4	5
	12. Çalışmalarımızda herkes paylaşmayı bilir.	1	2	3	4	5
2.Liderlik ve Otorite Süreçleri	13. Okulda güvene dayalı bir ilişki ortamı olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
	14. Okul yöneticilerinin hakkımdaki değerlendirmelerinden memnunum					
	15. Okul yöneticileri beni anlamaya çaba gösterir.	1	2	3	4	5
	16. Yönetimin yeterince demokratik olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	17. Okul yöneticimiz statüsünü baskı aracı olarak kullanmaz.	1	2	3	4	5
	18. Okul yöneticimiz bizleri verimli çalışmaya güdüler.	1	2	3	4	5
	19. Okul yöneticimiz yeni fikirlere açıktır.	1	2	3	4	5
	20. Okulumuzda çalışma ekiplerinin birbirine yardımı ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
	21. Okulumuzda çalışma ekiplerinin birbirine yardımı ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
	22. Çalıştığım okulda kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3.İletişim Süreçleri	23. Çalışma arkadaşlarımla duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı konusunda sorun yaşamıyoruz.	1	2	3	4	5
	24. Çalışmalarımızda iş herkes tarafından iyi anlaşılır.	1	2	3	4	5
	25. Çalıştığım arkadaşlarımla elde ettiğimiz başarının kişisel başarımdan daha önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

4.Gruplar- arası Süreçler	26. Okulumuzda çalışma ekipleri birbiri ile yarış halinde değildir.	1	2	3	4	5
	27. Okulumuzda çalışma ekipleri birbirleri ile iletişim halindedir.	1	2	3	4	5
	28. Okulumuzda çalışma ekipleri arasında bilgi ve fikir paylaşımı konusunda sorun yaşanmaz.	1	2	3	4	5
5.Bireysel Süreçler	29. Yaptığım işlerde kendimi başarılı buluyorum.	1	2	3	4	5
	30. Yapmam gereken işlerle ilgili yeterince sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5

EK B. RESMİ YAZIŞMALAR

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.11-605.01/ 18.04.2011* 11165


Konu : Araştırma İzin Talebi

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 24/12/2010 tarih ve B.30.2.GZP.0.41.00.00/324/346 sayılı yazınız.


İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ebru AKINCI'nın "Okul Geliştirme Tekniği Olarak Süreç Danışmanlığı Uygulaması" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimizdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 15/04/2011 tarih ve 605.01/10997 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)


Gereği
26.04.2011



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Müd. Mehmet YAĞCI-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Telefon : (0342) 231 10 58 - 232 63 77 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meh.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr



26.04.2011(331)

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.11-605.01/
Konu : Araştırma İzin Talebi

15.04.2011* 10997

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 24/12/2010 tarih ve 324/346101 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ebru AKINCI'nın "Okul Geliştirme Tekniği Olarak Süreç Danışmanlığı Uygulaması" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimizdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; İlimizdeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere anket uygulanması, Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28/02/2007 tarih ve 311/1084 sayılı Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5.maddesinin (o) bendi uyarınca; Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere İlgili Yönergeye göre Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ekrem ŞERİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
15/04/2011
İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şube Müd.Mehmet YAĞCI-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
Telefon : (0342) 231 10 58 - 232 63 77 Fax: (0342) 232 24 10
Email : gaziantepmem@meb.gov.tr
İnternet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.tr



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı Ebru AKINCI
Kurumu / Üniversitesi Gaziantep Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi Gaziantep İlinde Görevli Ortaöğretim Kurum Öğretmenleri
Araştırmanın konusu Okul Geliştirme Tekniği Olarak Süreç Danışmanlığı Uygulaması
Üniversite / Kurum onayı Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi Var
Veri toplama araçları Anket Formu (3 Sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler ----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu yönergede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve *Gaziantep İli kapsamında adı geçen kurumlarda yapılması uygun görülmüştür.*

İlgili Yönergenin 5.Maddesinin (o) bendi uyarınca; *Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmekle yükümlüdür.*

Ayrıca aynı yönergenin (ğ) bendi uyarınca "Tıbbi konu içeren araştırmanın veri toplama araçları için belirlenen örneklem kişiler reşit yaşta ise yazılı onayları, değilse araştırma konusuna ilişkin olası zararlar hakkında veliler bilgilendirilerek yazılı izinleri alınır" ibaresine dayanak olarak; araştırma öncesinde gerekli izinlerin velilerden alınarak saklanması ve bir kopyasının araştırma bitiminde araştırma sonuçlarıyla birlikte Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir.

Komisyon kararı Oybirligi ile alınmıştır.

KOMİSYON

14.08/2011
Komisyon Başkanı
Mehmet YAĞCI
Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye
Murat BAĞLIBEL
Öğretmen

Üye
Mustafa SAMANCIOĞLU
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1980 yılında Hatay’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Hatay’da tamamladıktan sonra 2003 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar öğretmenliğinden mezun oldu ve o yıl öğretmenlik hayatına başladı. 2008 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Planlaması Ekonomisi ve Denetimi programında yüksek lisansa kabul edildi. Araştırmacı evli ve bir çocuk annesidir.

VITAE

The researcher was born in Hatay in 1980. After the completion of primary and secondary school education in Hatay, she graduated from the Department of computer teacher at the Marmara University Technical Educational Faculty. And this year she starts to working in MEB. She was accepted to the Gaziantep University in 2008 in the department of educational science at the institute of social sciences at the programme of the planning and inspection of education management economy. The researcher is married and has a child.