

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI



**OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ETKİLİ OKUL GELİŞTİRME
(Şahinbey İlçesi Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

YAKUP KAYA

Gaziantep, 2015

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI



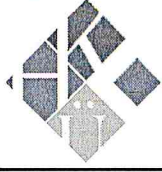
**OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ETKİLİ OKUL GELİŞTİRME
(Şahinbey İlçesi Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

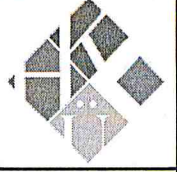
Danışman: Prof. Dr. AKİF AKKUŞ

YAKUP KAYA

Gaziantep, 2015



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI



Öğrencinin

Adı-soyadı	Yakup KAYA
Numarası	
Anabilim/ Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Değerlendirme

Tez Savunma Bilgileri
İlgi : Enstitü Yönetim Kurulu'nun 27/02/2015 tarih ve ...08. sayılı oturumunda karar verilen,

Sınav Tarihi	18.03.2015
Sınav Saati	11:30
Sınav Yeri	HKÜ- Eğitim Fakültesi

Karar

Sınav Süresi	60 dk.
--------------	--------

Oybirliği Oyçokluğu Kabul Düzeltilme Red

a
Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etik Okul Geliştirme
adlı tez oybirliği ile kabul edilmiştir.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca "Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir."

Prof. Dr. ALİF AKKUS
Jüri Başkanı
Öğretim Üyesi

Prof. Dr. R. Cengiz AKGAY
Üye
Öğretim Üyesi

18.03/2015

Yrd. Doç. Dr. Gülferi MUSLU
KAYGISIZ
Üye
Öğretim Üyesi

Not: Bu Form, 2 Adet ciltlenmiş Tez, 2 Adet PDF formatında Tezin kaydedildiği CD, 1 Adet Ulusal Tez Merkezi Veri Giriş Formuyla Sosyal Bilimler Enstitüsüne teslim edilmelidir.

ABSTRACT**EFFECTIVE SCHOOL DEVELOPMENT
ACCORDING TO THE VIEWS OF SCHOOL SHARERS
(The Case Of Şahinbey)****Yakup KAYA****Master's Thesis****Department Of Educational Administration and Supervision****Thesis Advisor: Prof. Dr. Akif AKKUŞ****MARCH 2015, XIII + 89**

This research aims to determine the having of effective school size of schools in district, Şahinbey, of Gaziantep in terms of "administrators", ""teachers", "students", "learning environment and process", "school environment and culture" and "school environment and parent" with regards to perception of administrators and teachers who work in these schools.

Data of this research are collected by using literature review and field research. In field research, administrators and teachers of elementary schools are subjected to questionnaire form by applying survey technique as the method.

Administrators and teachers of elementary schools in Şahinbey, Gaziantep in 2012-2013 Academic Years constitutes the population of this research. There are 43 administrators and 241 teachers in this research group.

The findings of this research are below;

- 1- According to perceptions of administrators and teachers with regards to effective school features, the most effective size is "school administrators" and the least effective size is "school environment and parent".
- 2- There isn't any significant difference between man and woman participants about effective school in terms of administrator opinions.
- 3- It's determined that administrator opinions about effective schools are significantly change according to seniority of participants.
- 4- It's determined that effective school opinions of participants significantly change according to their academic and age levels.
- 5- It's determined that effective school opinions of participants don't significantly change according to their branches.

Keywords: Effectiveness, Effective School, Period of Change, Elementary School

ÖZET**OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ETKİLİ OKUL GELİŞTİRME
(Şahinbey İlçesi Örneği)****Yakup KAYA****Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Akif AKKUŞ****MART 2015, XIII + 89**

Bu araştırmada, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan ilkokulların, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırma verilerinin toplanmasında, kaynak taraması ve alan araştırması teknikleri kullanılmıştır. Alan araştırmasında ilkokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket formu uygulanmış ve yöntem olarak da survey tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 43 okul yöneticisi ile 241 öğretmen yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- 1- Araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul özellikleri bakımından en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyut “okul çevresi ve veli” boyutu olduğu tespit edilmiştir.
- 2- Etkili okula ilişkin kadın ve erkek katılımcılar arasında yönetici görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- 3- Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.
- 4- Etkili okula ilişkin katılımcıların yönetici görüşlerinin eğitim ve yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.
- 5- Katılımcıların etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Etkili Okul, Değişim Süreci, İlkokul

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca bilgisi, desteği, deneyimi ile beni başarılı olmam için yönlendiren, büyük bir sabırla bütün sorularıma cevap veren tez danışmanım sayın Prof. Dr. Akif AKKUŞ'a ve tezimin konu araştırmasından yazım aşamasına kadar benden desteğini ve ilgisini esirgemeyen sayın Doç. Dr. İzzet DÖŐ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma esnasında yardımlarını esirgemeyen Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca benden desteğini, sevgisini, sabrını ve hoşgörüsünü esirgemeyen eşim Leyla Hanım'a ve zaman zaman babalarından mahrum bıraktığım biricik kızlarım Berra Naz ile Hatice'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ABSTRACT.....	iv
ÖZET.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
TABLO LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Araştırmanın Amacı.....	6
1.4 Alt Problemler.....	7
1.5 Araştırmanın Önemi.....	8
1.6 Sayıtlılar.....	9
1.7 Sınırlılıklar.....	9
1.8 Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1 Etkililik Kavramı.....	10
2.2 Bir Eğitim Kurumu Olan Okul.....	11
2.3 Etkili Okul.....	11
2.4 Etkili Okulun Amaçları.....	14
2.4.1 Okulun Örgütsel Amaçları.....	15
2.4.2 Okulun Yönetimsel Amaçları.....	15

2.4.3 Okulun Eğitsel Amaçları.....	15
2.5 Etkili Okulun Özellikleri.....	16
2.6 Etkili Okulun Boyutları.....	19
2.6.1 Yönetici Boyutu.....	19
2.6.2 Öğretmen Boyutu.....	22
2.6.3 Öğrenci Boyutu.....	26
2.6.4 Okul-Aile İlişkileri Boyutu.....	29
2.6.5 Okul Kültürü ve Ortamı Boyutu.....	33
2.7 Örgütsel Etkililik Modelleri.....	38
2.7.1 Amaç Modeli.....	40
2.7.2 Sistem-Girdi Modeli.....	40
2.7.3 Ekolojik Model.....	41
2.7.4 Birleşik Model.....	43
2.7.5 Yarışan Değerler Yaklaşımı.....	44
2.8 Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller.....	44
2.8.1 Amaç Modeli.....	44
2.8.2 Kaynak-Girdi Modeli.....	45
2.8.3 Süreç Modeli.....	45
2.8.4 Doyum Modeli.....	46
2.8.5 Örgütsel Öğrenme Modeli.....	46
2.8.6 Meşruiyet (Yasallık) Modeli.....	46
2.8.7 Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	47
2.8.8 Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli.....	47
2.8.9 Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli.....	48
2.8.10 Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli.....	49
2.8.11 Scheerens'in Okul Etkililik Modeli.....	49

2.9 İlgili Araştırmalar.....	49
2.9.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.9.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	55
BÖLÜM III.....	59
III. YÖNTEM.....	59
3.1 Araştırmanın Modeli.....	59
3.2 Evren ve Örneklem.....	59
3.3 Veri Toplama Aracı.....	59
3.4 Verilerin Toplanması.....	61
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	62
BÖLÜM IV.....	63
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
4.1 Demografik Özellikler.....	63
4.2 Alt Problem 1-a Etkili Okula ilişkin Okul Yöneticisi Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?.....	63
4.3 Alt Problem 1-b Etkili Okula ilişkin Öğretmen Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?.....	66
4.4 Alt Problem 2-a Etkili Okula ilişkin Yönetici Görüşlerinde Cinsiyete Göre Farklılık Var mıdır?.....	69
4.5 Alt Problem 2-b Etkili Okula ilişkin Yönetici Görüşlerinde Kıdeme Göre Farklılık Var mıdır?.....	69
4.6 Alt Problem 2-c Etkili Okula ilişkin Yönetici Görüşlerinde Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Var mıdır?.....	70
4.7 Alt Problem 2-d Etkili Okula ilişkin Yönetici Görüşlerinde Yaşa Göre Farklılık Var mıdır?.....	72

4.8 Alt Problem 2-e Etkili Okula ilişkin Yönetici Görüşlerinde Branşa Göre Farklılık Var mıdır?.....	73
4.9 Alt Problem 3-a Etkili Okula ilişkin Öğretmen Görüşlerinde Cinsiyete Göre Farklılık Var mıdır?.....	73
4.10 Alt Problem 3-b Etkili Okula ilişkin Öğretmen Görüşlerinde Kıdeme Göre Farklılık Var mıdır?.....	74
4.11 Alt Problem 3-c Etkili Okula ilişkin Öğretmen Görüşlerinde Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Var mıdır?.....	75
4.12 Alt Problem 3-d Etkili Okula ilişkin Öğretmen Görüşlerinde Yaşa Göre Farklılık Var mıdır?.....	76
4.13 Alt Problem 3-e Etkili Okula ilişkin Öğretmen Görüşlerinde Branşa Göre Farklılık Var mıdır?.....	77
BÖLÜM V.....	78
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1 Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	86

TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 4.1 : Katılımcıların Görev Dağılımları.....	63
Tablo 4.2 : Yönetici Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri.....	65
Tablo 4.3 : Öğretmen Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri.....	68
Tablo 4.4 : Yönetici Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.5 : Yönetici Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.6 : Yönetici Görüşlerinin Kıdeme Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.7 : Yönetici Görüşlerinin Eğitime Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.8 : Yönetici Görüşlerinin Eğitime Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.9 : Yönetici Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.10 : Yönetici Görüşlerinin Yaşa Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.11 : Yönetici Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.12 : Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.13 : Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.14 : Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.15 : Öğretmen Görüşlerinin Eğitime Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.16 : Öğretmen Görüşlerinin Eğitime Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	76
Tablo 4.17 : Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 4.18 : Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre İkili Grup Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.19 : Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	77

BÖLÜM I

I. GİRİŞ

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve diğer örgütlerle rekabet edebilmeleri çevrelerindeki değişiklikleri yakından izlemelerine ve kendi bünyelerinde gerekli değişiklikleri zamanında yapmalarına bağlıdır (Peker, 1995:9). Bu anlamda eğitim değişimin esasını oluşturmaktadır. Örgütler, eğitim aracılığı ile çevresinde yaşanmakta olan değişimi algılayabilmekte ve bu sayede bünyelerine uygulama fırsatı bulabilmektedirler.

Eğitim sistemlerinin başarısı, etkililiği ve verimliliği ile ölçülmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan toplumsal sorunların sıklığı ve karmaşıklığına rağmen bu sorunların çözümünde eğitimin, dolayısıyla okulların önemli bir yere sahip olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Hayatın niteliği ile okulun niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir yaşama ve oyun alanı olan okul, insan hayatında önemli bir role sahiptir. Daha güçlü bir eğitim sisteminin oluşumunda, okul stratejik bir role sahip olacaktır. O bakımdan daha nitelikli bir gelecek için okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin rol ve görevlerinin yeniden tanımlanması, yapılması düşünülen değişim sürecinin öncelikleri arasında yer almalıdır (Turan, 2006:33).

Okulların etkililiğe ulaştırılması çabaları tüm dünya uluslarının eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır. Etkili okul araştırmalarına ve okul geliştirme süreçlerine geçmişe göre bugün daha çok ihtiyaç vardır. Okulların hedeflerine nedenli ulaştıklarının belirlenmesi, okulların etkililik bakımından heterojen bir dağılım göstermesi, okulun genç nüfusun gelişimine etkileri ve benzeri nedenler bunları gerekli kılmaktadır (Balcı,2002:36).

1.1. Problem Durumu

Eğitim, genel anlamda bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Eğitim; aile, okul, işyeri vb. kurumlarda, hayatın çeşitli alanlarında söz konusudur (Güçlü, 2008:258). Öğretme

faaliyetlerinin amacı öğrenenlere önceden belirlenen birtakım davranışlar kazandırmaktır. Söz konusu faaliyetler genellikle okullarda gerçekleştirilir (Çalık, 2009:18).

Okul, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutları yanında, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik boyutları olan oldukça karmaşık bir sosyal birimdir. Basit bir kavramlaştırma ile okul, girdi-işleme-çıkıtı süreçlerinden oluşan açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002:11). Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için bir kayıptır. Bu tür kayıpların önlenmesi okulun, dolayısıyla yönetenlerin rollerini iyi bilme ve başarı ile oynamalarına bağlıdır. Bir ülkede insan kaynaklarının sayısal olarak bol olması üretim, tüketim ve toplumun yaşam standartlarının yüksek olacağı anlamına gelmez. Ülke çapında insan kaynaklarının geliştirilmesi, yararlı hale getirilmesi, üretim ve tüketim etkinliklerinde bilinçlendirilmesi ve katılması sağlanmadıkça kalkınma çabalarının başarılı olması beklenemez (Taymaz, 2003:3).

Eğitim sisteminin önemli amaçlarından biri de bireyleri bir üst öğrenim kurumuna, hayata ve ülkenin ihtiyaç duyduğu ekonomik etkinliklere hazırlamaktır. Eğitim kurumlarının temeli ve uygulama yeri olan okullar bu amaçların gerçekleştirildiği örgütlerden biridir. Okulların toplum için önemi buradan kaynaklanmaktadır. Toplumun birikiminin gelecek nesillere aktarıldığı ve arttırıldığı yerler okullar olması sebebiyle okul örgütünün önemi tartışılmazdır.

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Toffler (1981) okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı bir değişkeni, konumundadır. Okul, eğitim sisteminin;

1. En işlevsel parçasıdır.
2. Eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler.
3. Sistem sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalm, 1998:1).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yani formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2002:33).

Günümüz okulları çok yönlü bir çevresel değişime ve dalgalanmayla karşı karşıyadır. Ekonomide yaşanan sorunların, siyasal uzlaşmazlıkların ve kültürel değişmelerin etkisi altında okullarda hissedilebilmektedir. Bu etkenlerin okul işleyişi ile aşırı derecede içli dışlı olması, okulları bir yerden yönlendirilen değil, kendi kendine yönlenebilen kurumlar olma yönünde zorlamaktadır (Erdoğan, 2002:41). Günümüz dinamik ve global eğitim anlayışına göre eğitimin ve okulun amaçlarının da sürekli gözden geçirilmesi ve yeniden tanımlanması gerekli olmaktadır. Bu amaçla eğitim alanındaki sürekli gelişmeleri takip edebilmek ve bu değişime ayak uydurabilmek için paydaşların amaç belirleme sürecine katılması önemlidir.

Okul bir takım işlevlere sahiptir. Bunlar çeşitli başlıklar altında toplanabileceği gibi, toplumsal açıdan bakıldığında şu iki genel başlık altında toplanabilir:

Açık işlevler; eğitimle ilgili yasal dayanaklarla ifade edilen amaçlardan çıkarılan işlevlerdir. Örneğin toplumun kültürel birikiminin yeni kuşaklara aktarılması, bireyin toplumun etkin bir üyesi haline gelmesi, kendini gerçekleştirme, iyi bir vatandaş olmasını sağlamak gibi.

Kapalı işlevler; resmi amaçlar içerisinde yer almamakla birlikte eğitim kurumlarının uygulamada bireyler için arkadaş ve tanıdık çevresini genişletme, statü kazanmasını sağlama, bir gözetim ve koruma yeri olma, suç işleme oranını azaltma olarak açıklanabilir. Bugün için birçok toplumda en büyük sorunun eğitim olduğu yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır. Bu sorunun çözümünün en güç ve önemli yanı, okul denilen alt sistemin genel amaç ve görevinin saptanmasıdır. Aynı derecede zor ve önemli ikinci bir yanı da, bu genel amaç çerçevesinde, her düzey ve türdeki okulun özel amaç ve görevlerinin belirlenmesidir (Bursalıoğlu, 2000:22).

Bu kurumlar ülkemizde; kademe düzeyi, yasal statüsü, uygulanan öğretim programı işleyiş şekli vb. açılardan sınıflandırılarak türlere ayrılmıştır. Bu kurumların çekirdeğini ve en

yoğun talepli türünü kademe düzeyine uygun olarak sınıflandırılmış, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır.

Hemen her ülkede ilkokul eğitim sisteminin temelidir. Bu yüzden ilkokulu düzenlemek ve ilkokul olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilkokulu zorunlu kılmak, devletlerin görevleri arasında sayılmıştır.

Ülkemizde ilkokulların gelişimine baktığımızda şunları görmekteyiz: 1939 yılında ilkokullar beş yıllık eğitim vermeye başlamışlardır. İlköğretimin sekiz yıla çıkarılması ilk olarak 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda düzenlenmiştir. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır.

Ülkemizde ilkokullar: normal ilkokul okulları dışında; yatılı ilkokul bölge okulları(YİBO), pansiyonlu ilkokul okulları (PİO), işitme, görme, ortopedik, zihinsel engelliler ilkokul okulları gibi devlet tarafından kurulan ve özel ilkokul okullarını kapsamaktadır. Ülkemizde var olan 36.117 ilkokul okulunda 10.479.538 öğrenci öğrenim görmekte ve 384.029 öğretmen görev yapmaktadır (MEB sayısal veriler, 2012-2013). Bu haliyle bakıldığında ilkokul yönetiminin dayandığı eğitim iş görenleri ve yöneticileri eğitim camiasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Etkili okul, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabileceği gibi (Özdemir, 2000:36), etkili ya da başarılı okul, kısaca amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiren okul olarak da tanımlanabilir (Şişman, 2004:38). Etkili okul tüm öğrencilerin öğrenebileceği felsefesine dayanır. Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği yaratma ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak algılanabilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile sağlanamaz; her şeyden önce sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Balcı, 2002:50).

Etkili okul üzerinde yapılan araştırmaların taranmasıyla ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak etkili okulla ilişkili bulunan özellikler, aşağıda bazı başlıklar altında toplanarak açıklanmaya ve bütünleştirilmeye çalışılmıştır(Şişman, 2002:136). Bu özellikler;

1. Okul yöneticisinin liderliği,
2. Öğretmen davranışı,
3. Program, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenci,
4. Okul kültürü ve iklimi,
5. Çevre ve aile ile ilişkiler başlıkları altında toplanmıştır.

Etkili okul müdürü, olumlu örgüt iklimi oluşturarak okuldaki öğrenme ortamının öğrenciler ve personeli üzerindeki etkisinden haberdardır. Bu nedenle okul müdürleri amaçlara ulaşmak için fikirlerini net bir şekilde ifade etmeli, ayrıca okuldaki tüm paydaşlar tarafından anlaşılabilirlik için çaba sarf etmelidir. Eğitim örgütleri kar amacına dönük olmadığından sadece verim boyutuna paralel çalışması düşünülemez. Okul, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutması gereken bir örgüttür. Bu ilgi ve ihtiyaçları karşılayabildiği oranda, verim amacını da gerçekleştirmiş olur (Bursalıoğlu, 2005:32).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalarda, esas itibariyle okulların iyi/başarılı ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özellikler olduğu, etkili okulu başarılı kılan etmenlerin okulun iç çevresiyle ilgili bir takım farklı özelliklerin olduğu ve bu özelliklerin de daha çok nitel mahiyette olduğu varsayımı üzerinde durulmuştur. Levine ve Lezotte (1990), alışılmamış etkili okulla ilgili büyük ve küçük ölçekli pek çok çalışmayı inceledikten sonra etkili okulun karakteristiklerini şöyle tespit ettiler: Üretken okul iklimi ve kültürü, öğrencinin temel öğrenci becerilerini kazanmasına yoğunlaşma, öğrenci gelişiminin uygun yönetimi, pratiğe dönük personel geliştirmenin okulda yapılması, olağanüstü liderlik, ebeveynin belirgin katılımı, etkili öğretim düzenlemeleri ve uygulama, öğrencilerden yüksek operasyonelleşmiş beklenti ve gerekler.

Mortimore ve diğerleri (1989) etkili okulun 12 anahtar faktörünü sıralamıştır (Balcı, 2002:26).

1. Personele yönetici tarafından amaçlı liderlik edilmesi,
2. Yönetici başyardımcısının katılımı,
3. Öğretmenlerin katılımı,
4. Öğretmenler arasında tutarlılık,
5. Yapılaşmış oturumlar,

6. Zihinsel olarak zorlayıcı öğretim,
7. Öğrenci merkezli çevre,
8. Derslerde sınırlı yoğunluk,
9. Öğretmen ve öğrenciler arasında maksimum iletişim,
10. Kayıt tutma,
11. Ebeveyn katılımı,
12. Olumlu iklim.

Özellikle de Mortimore ve arkadaşlarının araştırma bulguları etkili okulda öğretim yöntemlerine ağırlık verildiğini göstermiştir.

Özellikle bilgi ve becerilerin temelini atıldığı, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının oluşturulduğu ilköğretimin, herkesi kapsamı nedeniyle ayrı bir önemi vardır. Bugün Türkiye’de yaklaşık, dört yüz bine yakın öğretmenin görev yaptığı otuz beş bin ilkokulda on bir milyona yakın öğrenci öğrenimini sürdürmektedir. Eğitime yapılan yatırımın pahalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yapılan işin belirlenen hedefler doğrultusunda istenilen niteliklere uygun olması gerekir. Toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde kritik bir öneme sahip olan temel eğitimin başarısı ilkokulların etkililiğine bağlı olacaktır, bu alanda yapılacak araştırmaların sorunların doğru saptanması ve sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerinde bulunulması bakımından Türk Eğitim Sisteminin gelişmesine önemli katkıları olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokulların 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş sürecinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokulların “yönetici” ve “öğretmen”, boyutları bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve bu

okulların etkililiğini araştırmaya katılan deneklere ilişkin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Gaziantep ilinin şahinbey ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan yönetici ve retmenlerin görüşlerine göre, geçiş sürecinde ilkokulların aşağıdaki boyutlar bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri nedir?

- a) Okul yöneticisi,
- b) retmen,
- c) renci,
- d) Okul programı ve eğitim-üretim süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul evresi ve veli,

2- Gaziantep ilinin şahinbey ilçesindeki ilkokulların etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici ve retmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Alt Problemler

Araştırmaya;

1. Etkili okula ilişkin olarak;

- a. Okul yöneticisi
- b. retmen, boyutlarında retmenlerin görüşleri nelerdir?

2. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde;

- a. Cinsiyet,
- b. Kıdem,
- c. Eğitim düzeyi
- d. Yaş
- e. Branşlarına göre farklılık var mıdır?

3. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin;

- a. Cinsiyet,
- b. Kıdem,
- c. Eğitim düzeyine
- d. Yaş
- e. Branşlarına göre farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul, öğrencileri içinde yaşadığı topluma dönüştürecek ve daha iyi insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş ve toplum üyesi olarak yetiştirmeyi hedefler. Okulda okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen ve öğrenci, birbiri ile karmaşık ilişkiler içindedir. Etkili okullar, bütün öğrencilerin bir takım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır

Ülkemizde etkili okul araştırmaları oldukça azdır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okulların etkililiğine yönelik olarak yapılan ampirik çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu durum ülkemizde de bu alanda yapılacak çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır.

Eğitim alanında pek çok yeni kavram ve yaklaşımların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yeni kavram ve yaklaşımların eğitim sistemini etkileyerek değişime ve yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Bu durum ister istemez “etkili okul” anlayışına yeni anlamlar yüklemekte ve okulların etkililiğine ilişkin yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı sürekli olarak arttırmaktadır.

Toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde kritik bir öneme sahip olan temel eğitimin başarısı ilkokulların etkililiğine bağlı olacaktır. Böylelikle, bu alanda yapılacak araştırmalar, sorunların doğru saptanması ve bunların çözümüne yönelik olarak önerilerinde bulunulması bakımından katkı sağlayacaktır.

1.6. Sayıtlar

1. Bu araştırmada etkili okulla ilgili olarak seçilen özellikler etkili okulun betimlenmesi için yeterlidir.

2. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, lme araçlarını cevaplarken görüşlerini tarafsız ve içtenlikle yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.

3. Araştırmaya seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2013 eğitim-ğretim yılında Gaziantep ilinin şahinbey ilçesindeki mevcut olan ilkokullarla sınırlıdır.

2. Araştırma Gaziantep ilinin şahinbey ilçesindeki ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Balcı, 2011:10).

İlkretim: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-ğretim gördükleri, öğrenim süresi sekiz yıl olan, resmî ve özel ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarını kapsamaktadır.

BÖLÜM II

II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde sırasıyla etkililik kavramı, bir eğitim kurumu olan okul, etkili okul, etkili okulun amaçları, etkili okulun özellikleri, etkili okulun boyutları, örgütsel etkililik modelleri, etkililik modelleri ile ilgili kuramsal temeller ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Etkililik Kavramı

Etkililik kavramı, sözlükteki karşılığıyla “beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar” gibi anlamları karşılamaktadır (Şişman, 2002:1). Barnard, etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi”, etkililik kavramı ile karıştırılan “etkinliği” ise, “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır (Barnard, 1938: 1; Balcı, 2004:1). Ancak etkililik sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı değildir. Etkililik aynı zamanda etkinliği ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (Balcı, 2004:1).

Etkililik kavramının, yönetim alanında ilk defa 1930’larda Barnard tarafından kullanıldığı görülmektedir. Barnard (1938) etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle, amacın gerçekleştirilme düzeyi etkililiğin düzeyi olarak kabul edilmiştir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için iş görenin ve örgütün etkin ve yeterli olması gerekmektedir(Balcı, 1993:1).

Verimlilik ve edim kavramları, etkililik kavramının içerisinde yer alan, etkililiğin birer ölçütü olarak kullanılan ve etkililikle ilgili çok yakından ilişkili iki kavram olarak kabul edilmektedir. Ona göre, verimlilik, amaçların başarılmasında sarf edilen çaba ve eylemlerle ilgili, edim ise amaçların gerçekleşmesindeki işleyiş ile ilgili olarak tanımlanmaktadır (Grasso, 1994; Karşlı, 2004:2). Karşlı (2004:2)’ya göre ise, verimlilik, girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretmesi, edim de amaçların gerçekleştirilmesinde harcanan çaba ve eylemlerin devamlılığını ifade etmektedir.

Etkililiğin ölçütü, amacın gerçekleştirilme derecesidir. Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik “etkili” olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 1991: 29). Etkili bir örgüt olabileceği gibi etkili bir birey veya etkili bir davranış da olabilir.

2.2. Bir Eğitim Kurumu Olan Okul

Sosyal bir sistem olarak okulun genel amacı, bireylere bir taraftan bilgi ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki rollerine hazırlamak, diğer taraftan bireyin toplumun değişen şartlarına uymasını kolaylaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda da yetişen bireyin öğrenimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve tutumlarla toplumda üstleneceği rolleri yerine getirebileceği varsayılır (Gürsel, 2005:1). Bireylere bilgi ve beceriler kazandırmak okulun bireysel boyutunu, bireyleri toplumdaki rollerine hazırlamak kültürel boyutunu, kurum olarak gerçekleştirilmesi gerekenler ise kurumsal boyutunu oluşturur. Sosyal bir sistem olarak okulun bireysel, kurumsal ve kültürel boyutlarının birbirleriyle bütünleştirilmesi gerekir.

Okullar, toplumsal yaşamın bir parçası olduğu için değişim ve gelişimlere açık kurumlardır. Hızla değişen çağa ve teknolojiye uygun olarak okullarda eğitimin şekli de değişmektedir. Okul, bireyleri sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan bir yerdir. Okul, anlamını hayat ve zamandan alır. Hayatı kavramayan bir okul zaman kaybından başka bir şey değildir. Toplumsal yaşam açısından vazgeçilmez kurumlardan biri olan okulların ve buralarda verilen eğitim için gelişen bilgi toplumunun gereklerine göre düzenlenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007: 82-83).

2.3. Etkili Okul

Etkililik örgüt ve yönetim kuramında olduğu kadar eğitim ve okul yönetiminde de üzerinde durulan önemli kavramlardan biridir. Ancak etkili örgüt ya da örgütsel etkililik kavramında olduğu gibi etkili okul kavramında da üzerinde uzlaşılmış ortak genel bir tanım bulunmadığı gibi etkili okulların özelliklerini sıralayan bir liste de oluşturulamamıştır.

Eğitimle ilgili tartışmalarda etkililik, genel ya da teknik anlamlar yüklenerek tanımlanabilmektedir. Genel olarak yaklaşıldığında etkililik okulun belli bir etkiyi meydana getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan herhangi bir okul bir grubun beklediği etkileri meydana getirebildiği ölçüde etkili olarak görülmektedir. Teknik anlamda ise etkililik, daha özel anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Eğitim açısından etkililik, bazen de eğitimin ve öğretimin kalitesiyle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında daha geniş anlamda da etkililik, bir okulun genel durumundaki iyilik hali olarak görülmüş, ancak etkili ve iyi kavramları arasındaki anlam farkına da dikkat çekilmiştir. Diğer taraftan başka örgütlerde olduğu gibi bu kavram, bazen de etkinlik, verimlilik, okulun yaşamını sürdürebilme gücü anlamlarında kullanılmıştır. Buna göre okular açısından etkililik, ekonomik, örgütsel ve pedagojik açılardan farklı biçimlerde ele alınarak tanımlanabilen bir kavram olmaktadır. Kısaca okul ve eğitim açısından etkililik okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alınarak tanımlana bilmekte ve bunlar arasında ilişkisel karşılaştırmalar yapılarak da okulun etkililiği ile ilgili yargılamalarda bulunmaktadır.(Şişman, 2002:27).

Şişman (2002), etkili okulu, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerin bütün yönlerden gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili herkesin beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlamıştır. Okul etkililiği, karmaşık bir kavramdır. Basit düzeyde okulun ürünü öğrencinin öğrendikleridir. Belli bir zaman içinde ne kadar çok öğrenci öğrenirse, okul, o kadar etkilidir. Ancak öğrenme amaçları, toplumların okullara verdiği görevlere ya da beklentilere göre giderek çeşitlenmekte ve artış göstermektedir (Balci, 2007:15). Bu nedenle okul etkililiğini ölçmek, diğer örgütlerden daha zordur. Okulların amaç ve işlevleri çeşitlilik göstermektedir.

Etkililik ölçütü olarak genellikle sınavlardan alınan puanlar esas alınmaktadır. Bu durumda başarılı olanlar etkili diğerleri etkisiz olarak nitelendirilmektedir. Ancak farklı okullar farklı alanlarda etkili olabilir. Okulun etkililiği tanımlanırken, okulun çevreden sağladığı destek, okulun çevre (veli ve öğrenci) tarafından tercih edilmesi, eğitim programlarının verimliliği, mezunların durumları, öğrenci başarısı, okul içi sürecin işleyişi üzerinde durulmaktadır (Şişman ve Turan, 2005:124).

Bir okulun etkili okula ulaşması bazı bağlamsal değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenler şunlardır:

1. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları.
2. Okulun içinde yer aldığı sosyal çevre.
3. Okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısı.
4. Okulun şehir merkezinde ya da kırsal alanda olması.
5. Okulun yönetim yapısı.
6. Okulun içinde yer aldığı sosyo-politik durum.
7. Okulun düzeyi.
8. Okulun yönetici ve öğretmenlerinin deneyimi.
9. Okulun finansal giderleri.
10. Programlar arasındaki farklılıklar.
11. Öğrenci beklentilerindeki farklılıklar
12. Liderlik stilineki farklılıklar.
13. Aile katılımındaki farklılıklar (Teddlie ve diğerleri, 2000; Şişman, 2002:41).

Bu 13 değişken bir okulun etkili okula ulaşmasını kolaylaştıran veya zorlaştıran etkenlerdendir. Ancak bu değişkenlerin ortaya çıkarabileceği olumsuz koşullar bir okulun etkili okula ulaşmasında engel değildir. Öğretmenler bu olumsuz koşulların üstesinden gelerek okulu etkili hale getirebilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitsel amaçlardan genel olanlar: Anayasanın ilgili maddesi (madde 42), Tevhidi tedrisat kanunu (430 sayılı kanun), Milli eğitim temel kanunu (1739 sayılı kanun), ilkokul ve eğitim kanunu (222 sayılı kanun), Milli eğitim bakanlığı teşkilat ve görevleri hakkında kanun (3797 sayılı kanun), içeriğinde bulunduğu gibi eğitimin genel amaçları okulların eğitim programlarının başında da bulunur. Bu mevzuatın içeriğine bakıldığında, giriş bölümünde de belirtildiği üzere eğitim kurumlarının önemli amaçları arasında şunlar sıralanabilir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek.

2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek, hayata ve bir üst öğrenime hazırlamaktır.

Okulların amaçlarının karmaşık, çok boyutlu eğitimin doğası itibariyle soyut nitelikte olması akademik sosyal ekonomik politik ve benzeri yönlerden çeşitli beklentilerle karşılaşması bu amaçları tanımlama ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlamaktadır. Okulların amaçlarının sadece öğrencileri derslerden başarı kılmak olarak algılayan bir görüşün, okulların etkililiğini de öğrencilerin belirli derslere yönelik belirli sınav ya da standart testlerden alacakları başarıyla ölçmesi okulun etkililiğini belirlemede yeterli olmayacaktır. Zira okulun amacı sadece öğrencileri akademik yönden başarılı kılmak olmadığı gibi örgütsel etkililiğinde tek ölçütü başarı değildir. Ancak başarı önemli bir faktördür. Etkililik ise; kaynakların verimli kullanılması, örgütün fertlerinin işten doyum sağlamaları, örgütten hizmeti alanların memnuniyeti gibi daha geniş faktörleri de kapsar. Bu açıdan bakıldığında okulun etkililiğini saptamaya çalışırken; okulun kaynaklarını verimli kullanıp kullanmadığına, çalışanların (öğretmenler, yöneticiler, memurlar ve diğer görevlilerin) işten doyum sağlamaları ve okula bağlılıklarına, öğrencilerin öğretim hizmetlerini almada istek ve başarısına, okulun diğer paydaşlarından olan velilerinde okuldan memnuniyetine dikkat etmek okulun etkililiğini saptamada gereklidir.

Okullarda gerçek değişmeyi sağlayabilmek ve okulları değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirmek yeni plan politika ve uygulamaların geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Okulların toplumları dinamik tutan temel taşlar olarak üzerine düşen görevi aksatmadan yerine getirmesi zorunluluğu, onun omuzlarındaki ağır yükünün göstergesidir. Bunun içinde okulların sürekli geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir(Cafoğlu, 1995:549). Bu amaçla okulların geliştirilmesi etkili okul kavramını da beraberinde getirmiştir.

Başaran' a göre (2000:13): Okulun etkililiği, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmesidir. Okul aşağıda açıklanan üç amacını dengeli olarak gerçekleştirmedikçe etkili olamaz.

2.4. Etkili Okulun Amaçları

2.4.1. Okulun Örgütsel Amaçları: Bu amaçlar her sistem gibi, okulun var olması ve yaşamını sürdürebilmesi için gerçekleştireceği amaçlardır. Okul niçin vardır? Okul yaşamak için ne üretir? Sorularının yanıtları okulun örgütsel amaçlarını açıklar.

1. Okul, eğitim sisteminin belli bir basamağında, belli yaşlardaki yurttaşı alarak belli düzeyde eğitim yapmak için kurulur.
2. Okul yaşamını sürdürmek için eğitim hizmeti üretir. Ama okul eğitime katkıda bulunacak ve eğitimi destekleyecek mal ve düşüncede üretir. Böylece örgütsel amacını çeşitlendirir.

2.4.2. Okulun Yönetimsel Amaçları: Bu amaçlar; okulun etkililiğini sağlamaya yöneliktir. Bir okul, planlanan Örgütsel amaçlarını gerçekleştirebildiği oranda etkilidir. Yönetim, okulun üreteceği eğitimi nicelikçe ve nitelikçe artırdığı oranda etkililiğini yükseltir. Yönetimsel amaçlar, bir yandan örgütsel amaçların gösterdiği nicelik ve nitelikte öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi, öbür yandan bunların niceliğini ve niteliğini artırmayı kapsar. Bunun için bir eğitim yönetmeni hem eğitimi yaymak hem de eğitimin niteliğini yükseltmek zorundadır.

2.4.3. Okulun Eğitsel Amaçları: Eğitsel amaçlar, belli bir öğretim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğini gösterir. Eğitsel amaçlar, öğrencilere eğitimle kazandırılacak davranışları gösteren ülküsel bir örnektir. Başka bir deyişle, eğitim sisteminin eğitsel amaçları, yetiştirilecek örnek yurttaşı betimler. Eğitim yönetiminde en güç sorun, öğrencide oluşturulacak niteliklerin belirlenmesidir. Öğrenci, hangi davranışlarla donanımlı olarak yetiştirilmelidir? Öğrenci, geçmişin değerlerini mi; yoksa çağın değerlerini mi edinsin; yoksa gelecek yaşamı için mi yetiştirilsin? Bu soruların özenle ve araştırmalara dayanarak yanıtlanması gerekir (Başaran 2000).

2.5. Etkili Okulun Özellikleri

Okul, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak gelişimlerini desteklemelidir. Öğrenciyi sosyalleştirmek ve meslek sahibi yapmak iddiasındaki okul, öğrenciyi çeşitli alt grupların etkisine bırakmamalı ve birtakım olumsuz alışkanlıkların kazanılmasına zemin hazırlayan bir yer olmamalıdır. Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir (Açıkalın, 1998:2). Okullardaki öğretimin niteliği, okulun niteliği ile doğru orantılıdır. Okulların temel işlevleri aynı olsa da her okulun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Okulların kendilerine özgü özellikleri bir anlamda onların etkililiklerini açıklamaya yarayan göstergeleridir.

Balcı'ya (2002) göre etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla beraber "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul" olarak tanımlanmaktadır.

Her eğitim sistemi etkili olacak şekilde geliştirilmelidir. Etkili okulların bazı özellikleri şu şekilde sıralanabilir. Etkili okullar (Özdemir, 2000:36);

- Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonuna sahiptirler.
- Yöneticiler kendilerini sekreterlikten ziyade öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
- Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.
- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları sunarlar.
- Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
- Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
- Güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler.
- Uygun okul iklimine sahiptirler.
- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
- Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirir.

Tesconi (1995, s.7) çalışmalarında etkili okul özelliklerini şöyle belirlemiştir: Herkes tarafından anlaşılan bir okul misyonu, öğrenci ve program değerlendirmesine temel oluşturması bakımından öğrenci başarısının sıkça değerlendirilmesi, öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenebileceğine kuvvetle inanmaları, öğrenmeyi kolaylaştıran emniyetli ve güvenli bir çevre ve yönetsel liderlik özelliklerine olduğu kadar eğitimsel liderlik özelliklerine de sahip okul müdürü.

Etkili okullardaki dört özelliği MacGilchrist (2004, s.26-28) aşağıdaki biçimde sıralar:

- Öğrenci hak ve sorumlulukları; öğrenmede öğrencinin temsil ve meşgul edilmesi;
- Profesyonel yüksek nitelikli liderlik ve yönetim;
- Öğrenme ve öğretmeye yoğunlaşma;
- Öğrenen örgüt; öğrenmeye ve personel gelişim programına katılmaya istekli okul personeli.

Etkili okula ilişkin yapılan araştırmaların temelini, okul içi çevreye ilişkin faktörlerin tespit edilmesi oluşturmaktadır. Etkili olan ve etkili olmayan okullar bazı ortak özelliklere sahiptir. Bu ortak özellikleri Sergiovanni (1984) şöyle sıralamıştır (Şişman 2004, s.38-47):

1. İşlerin düzenli olarak ve her şeyin işbirliği içinde yapıldığı,
2. Çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü,
3. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışarak aynı anlayışı paylaştığı,
4. Başarıların ödüllendirildiği,
5. Yüksek bir moralin bulunduğu,
6. Öğrencilerin başarılı olup üst kademelerdeki okullara fazla öğrenci gönderildiği,
7. Öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği,
8. Öğrencilere ahlaki değerlerle birlikte insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlilik

kazandırıldığı ortamlardır.

Öte yandan başarısız okullarda ise,

1. Okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık, verimsizlik olduğu,
2. Okul ikliminde bir hoşnutsuzluğun egemen olduğu,
3. Öğrenci başarısının düşük olduğu,
4. Öğretmenlerin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı,
5. Öğrenci devamsızlığının fazla olduğu,
6. Disiplin sorunları yaşandığı,
7. Öğretmen- yönetici arasında çatışmanın egemen olduğu,
8. Ailenin okuldan soyutlandığı söylenebilir.

Bir okulun etkili okul özelliklerine sahip olabilmesi için gereken özellikler konusunda araştırmacılar görüş birliği içinde görülmektedir. Sıralanan özelliklere azami derecede yaklaşan okullar etkili okullar olarak kabul edilebilir. Santa Barbara Kaliforniya Üniversitesi Etkili Okul Merkezi ise etkili okulu oluşturan değişkenleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Net ve odaklı misyon,
2. Yüksek başarı beklentisi,
3. Eğitimsel liderlik,
4. Öğrenci gelişiminin sıkça izlenmesi,
5. Öğrenme fırsatı ve öğrencinin görev başındaki zamanı,
6. Düzenli ve güvenli çevre.

Buna göre etkili okulların tüm okul paydaşlarınca bilinen bir misyon cümlesi vardır. Bu cümle en genel şekli ile “Bu okul en çok neyi önemser?” sorusunun cevabıdır. Etkili okullardaki öğretmenler öğrencilerinden yüksek başarı beklentisi taşırlar, hedeflerini yüksek

tutarlar. Etkili okullardaki okul müdürleri aynı zamanda bir eğitimsel liderdir. Öğrencinin belirli zaman periyotları içinde ne derece gelişim gösterdiği etkili okullarda sık sık ölçülür. Öğrenciye öğrenme fırsatı verilir. Derslerin bölünmemesine özen gösterilir; öğrencinin sınıfta öğretmeni tarafından verilen görevinin başındaki zamanını etkin kullanması teşvik edilir. Etkili okullarda öğrenmeye katkısı olan bir özellik daha mevcuttur, bu da düzenli ve güvenli bir çevredir. Okul çevresi öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunur niteliktedir.

2.6. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul, yönetici, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve okul-aile ilişkileri boyutlarına sahiptir. Aşağıda her bir boyut incelenmektedir.

2.6.1 Yönetici Boyutu

Ülkemizde okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması 11 Ocak 2004 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”ne göre gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmeliğe göre eğitim kurumları daha önce de olduğu gibi, A ve B tipi olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bu yönetmeliğe göre yönetici olarak atanacaklarda aranan niteliler yükseköğrenim görmüş olmak öğretmenlikte adaylığının kalmış olması, gibi şartlar yanında lisansüstü öğrenim görmüş olmak tercih sebebi olarak aranmaktadır. Yöneticiliğe atanma ilgili sınav sonucuna göre gerçekleştirilmektedir. Bu sınavda yer alan konular ve ağırlık dilimleri yönetmeliğin 13. maddesine göre şöyledir:

Madde 13 - Seçme Sınavı konuları ve puan değerleri şunlardır:

- a) Türkçe-Kompozisyon %15,
- b) Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi %15,
- c) Kamu yönetimi mevzuatı ile ilgili temel bilgiler %15,
- d) Milli eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler %25,
- e) Eğitim kurumlarının türleri itibarıyla görev tanımlarına göre Seçme Sınavı komisyonunca belirlenen konular %30.

Etkili okulun oluşturulmasında okul yöneticisi boyutu, bir başka deyişle yöneticinin liderlik rolü büyük önem taşımaktadır. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi okulun varlık nedenini ve eğitim-öğretim politikasını açıkça ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bunu tüm okul personeline aktarabilmelidir. Etkili okullardaki yöneticiler planlama becerisine sahip, etkili dinleme yapabilen, personelinin motive edebilen, sorumluluk sahibi, iletişim becerileri güçlü kişilerdir.

Etkili okul müdürlerinin en önemli başarılarından biri hiç kuskusuz birlikte çalıştığı kişileri öğretimi daha iyileştirmek amacıyla güdülemesidir. Okullarda değişim konularında yapılan araştırmaların işaret ettiğine göre etkili örgütlerde kararlar alınırken çalışanlar da dâhil edilir. Gerçekte, kararlar alınırken örgütte çalışanların görüşlerinin alınması etkili okullarda gözlemlenen en önemli etmenlerden biridir. (Çelikten, 1999: 1-10). Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuskusuz okul müdürüdür.

Eğitim iş görenlerini aynı amaç etrafında toplayıp ortak bir hedefe yöneltecek, personeli destekleyerek gelişip güçlenmesini sağlayacak, personelin beklentilerine cevap verip onları doyuma ulaştıracak kişi yöneticidir. Etkili örgütsel davranış meydana getirilmesinde yöneticilerin liderlik özellikleri göstermeleri önemlidir (Toprakçı, 2002, s.129). Ayrıca sembolik liderlik yönü güçlü olan bir okul yöneticisi okul paydaşlarında ait olma duygusu oluşmasına yardımcı olur.

Okul yönetimi ve okul toplumu tarafından benimsenip içselleştirilmeyen hiçbir değişim projesi amacına ulaşamamaktadır (Özden,2006:3). Eğitim sisteminin verimi okuldan geldiğine göre okul yönetiminin ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerine etkisi büyüktür. Okulların yasama ve gelişmesinden birinci derecede okul yöneticileri sorumludur (Bursalıoğlu 1979:10).

Etkili okulda müdür liderliği personeli ile paylaşan eğitimsel liderdir. O, liderlerin lideridir. Okulun amacının öğrenme olduğunu vurgular, müdür ve öğretmenler aktiftir; becerikli, cesur, destekleyicidir ve okul misyonuna kendilerini adanmışlardır, herkesten yüksek

performans beklentisi içinde olduğunu ifade eder, öğrenci gelişimini izlemek için öğretmenlerle işbirliği içinde çalışırlar.

Etkili liderler zeki ve enerjiktir, kendilerine güvenirlir. Örgütün hedeflerine ulaşmasında çalışanları destekler. Etkili okul yöneticilerinin de aynı özelliklere sahip olmaları beklenir. Okul yöneticisi, okulun amaçlarına en üst seviyede ulaşmasını sağlamak için öğretmen ve öğrencileri teşvik eder, onları destekler.

Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamakla görevli kişidir (Cerit,2005:86). İyi yönetilen bir okulda okul çalışanları okulun amaçlarını anlar ve bunları diğerleri ile paylaşır. Bu bağlamda, okul çalışanları okulun amaç ve politikalarının gelişmesine katılır ve bunların okulda uygulanmasına destek olur. Benzer şekilde iyi yönetilen bir okulda öğrenciler arası şiddet, zorbalık vb. olaylara rastlanmaz. Bu tür olaylar olsa bile okul yönetimi bunları ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri alır. Öğrencilerin okula devamları ve akademik başarıları konusunda gerekli gayreti gösterir. Bu okullardaki öğrencilerin aileleri onların okula istekle gitmelerinden dolayı mutludurlar (Çınkır,2006:133).

Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirdiği için okul yöneticilerinin ilgisi toplumun istemleri, sorunları, çocuklar, öğrenciler, veliler ve okulda çalışanlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Tasarlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanması, izlenmesi ve sınanması okul ortamında mümkün olmaktadır (Açıklın, 1998, s.2). Okul yöneticilerinin yeterlikleri teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olmak üzere üç gruba ayrılır. Teknik yeterlikler göreve ilişkin etkinlikler dâhilindeki bilgi ve becerilerin tümüdür. Buna örnek olarak bütçeleme, muhasebe, bakım ve onarım faaliyetleri gösterilebilir. İnsancıl yeterlikler birey ve grupları anlayarak onları güdüleme becerisidir. Kavramsal yeterlikler ise okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde değerlendirme, örgütü bir bütün olarak görebilme becerisidir (Töremen ve Kolay, 2003).

Örgütsel etkililik diye gösterebileceğimiz tek bir şey yoktur. Bu, tüm örgütle ilgili bir kavramdır; bir araya getirilince bazıları anlamını kaybeden birçok parçadan oluşmaktadır (Tosun, 1981:4). Bundan dolayıdır ki, etkililik ölçme ve değerlendirme işlemini gerektirir. Bu konuda "çok etkili" ya da "etkisiz" gibi öznel değerlendirmeler de yapılır (Can,1997:275). Onun için okulda etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak isteyen okul müdürleri

kararlarını ve eylemlerini etkileyen iç ve dış öğelerin varlığından haberdar olmalı; karar üzerindeki etkilerini çözümleyici, onlarla iletişim ve etkileşime hazır bir tutum içinde yaklaşmalıdır. Böyle bir yaklaşım okul müdürünün yetkinliğinin ve idare ettiği okulun etkililiğinin anlamlı bir göstergesi olacaktır (Açıkalın, 1997:57).

Etkili okul yöneticilerinde bireysel olarak şu özellikler belirlenmiştir: açık okul amaçları belirleme, amaçların okulda motivasyonun sürekliliğini sağlaması, kendine güven ve açıklık, belirsizlikle başa çıkabilme, güçle ilgili dinamiklere karşı duyarlılık, analitik bir bakış açısı sahibi olma ve işi ile ilgili sorumluluk alma becerisi. Etkili eğitim yöneticileri okullarının yönetiminde alışlagelmiş yöntemlerden çok farklı stratejiler kullanır, okul ortamında her an görülebilir, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içerisindedir.

2.6.2.Öğretmen Boyutu

Öğretmenin temel unsuru öğrenmedir. Sadece öğretmenler öğretip öğrenciler öğrenmez, öğretmenler de aynı öğrenciler gibi öğrenmek zorundadır. Öğretmenin sorumluluğu uygulayıcılar olarak ilerlemek, alanında güncel kalmak ve profesyoneller olarak sürekli gelişmektir. Önemli olan bir diğer beceri ise iletişimdir. Sınıfta anlatılan konu kadar onun sunulma şekli de büyük önem taşımaktadır. Alanına hâkim, sınıf yönetimi ilkelerini bilen etkili öğretmenler enerji ve coşku içinde ders anlatır, öğrencileri ile göz teması kurar, öğrencilerine yakındır, sesi ile jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanır. Ders içeriği yeterince ilgi çekici olmasa da konunun coşku içinde sunulması dersi ilginç kılabilir. Bunların yanında, araştırmalar kişilik özellikleri ile de etkili öğretim arasında bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Polk, 2006, s.25-26).

Yüksek başarıya sahip okullardaki öğretmenlerin öğretime daha fazla zaman ayırdıkları ve bu okullardaki öğretmen ve öğrencilerin düşük başarıya sahip okullardan daha fazla akademik etkinliklerde bulduklarını ortaya çıkarmışlardır(Celep, 2000, s.11). Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen öğretmenin, elindeki tüm olanakları ve malzemeleri kullanarak sınıfı en iyi ne şekilde örgütleyebileceği konusunu çok yönlü olarak düşünmesi gerekir (Gökçe, 2002).

Öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem öğretim-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir. Bir okulda öğrenmenin kalitesi üzerinde çeşitli etkenlerin rolü vardır. Bunlardan biri de kuşkusuz öğretmendir. Sınıf içindeki öğrenmelerin kalitesi ise amaçların belirlenmesi, sınıfın örgütlenmesi ve düzenlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin örgütlenmesi ve yönetimi, öğrencilerle ilgili çıktıların değerlendirilmesi geri bildirim ve düzeltme gibi etkenlere bağlıdır. Etkili bir sınıf öğrenme çevresinin oluşturulması, etkili okulun önemli bir özelliğini ifade etmektedir. Sınıf öğrenmelerinin niteliği, bir bütün olarak okulun çıktılarının kalitesi yönünden de önem taşımaktadır.

Townsend (1997)'in dile getirdiği gibi geliştirilmiş okul etkililiği ile alakalı elliye yakın farklı özellik tanımlanmıştır. Townsend, bu özellikleri önem sırasına koyarken etkili bir okulun sahip olması gereken diğer özellikleri şöyle belirtmiştir:

- a)** Açık bir okul amacı (Politika)
- b)** Akademik ve yönetsel liderlik,
- c)** Kendini adanmış, kalifiye personel
- d)** Personel gelişimi,
- e)** Yüksek beklentiler,
- f)** Müfredat üzerinde akademik vurgu,
- g)** İşe harcanan zaman,
- h)** Öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi,
- i)** Düzenli ve güvenli ortam,
- j)** Olumlu okul iklimi,
- k)** Ev-okul ilişkileri,
- l)** Okul-temelli karar alma mekanizmaları,
- m)** Okul planlaması konusunda istekli ve sorumluluk sahibi öğretmenler,
- n)** Olumlu motivasyon stratejileri,

o) Öğrenci katılımı için fırsatlar.

Doğal olarak, bir okul liderinin başarması gereken hedefleri arasında olan tüm bu unsurlara bakıldığında, bu unsurların okul kültürüyle nasıl bütünleştirileceğini sormadan edemeyiz. Sorunun kendisi tüm bu unsurların ne olduğunu ortaya çıkarma üzerinde çalışmaktan daha zordur. Okul ortamında düşündüğümüzde, okul süreçleri içerisindeki teoriler her ne kadar önemli olsa da tüm öğretmenler, okul liderleri, okul sürecine dâhil olan diğer paydaşların sahip olması gereken “nasıl yapılır” kabiliyetinin de hayati öneme sahip olduğu sonucuna varabiliriz.

Etkili okulun önemli değişkenlerinden olan öğretmenlerin etkililiği en az okul liderinin etkililiği kadar önemlidir. Peki, okulu etkilileştirecek öğretmenler ne gibi özelliklere sahip olmalıdır? Tabii ki literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından sayısız özellik dile getirilmiştir.

Balcı'nın, Smith'ten (1985) aktardığına göre etkili öğretmen;

1. İyi organize olmuştur.
2. Sınıfın rutin işleri çok zaman gerektirdiğinden, öğrencilere akademik görevlerde daha çok zaman verir.
3. Sınıfı bir bütün olarak ya da büyük gruplar içerisinde eğitime eğilimindedir.
4. Akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerin başarısını bekler.
5. Sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir.
6. Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından-öğrendiklerinden emin olmadan bir sonraki konuya geçmez.
7. Olabildiğince öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar
8. Öğrencilere başarabilecekleri-başarma ihtimali olan ödevleri verir
9. Konusuna –alanına- hâkimdir.
10. Fevkalade iyi sunma becerileri vardır (iyi anlatabilir, gösterebilir ve iyi bir tartışmaya götürebilir v.s.).

11. Öğrenci gelişimini sorular sorarak ve odanın etrafında daireler oluşturarak yönetir.
12. Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı uygun dönüt verir.
13. Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalarını ve işlerinde sorumluluk almalarını sağlayıcı yollar bulur.
14. Gönüllülerden çok spesifik öğrencilere sorular yöneltir.
15. Öğrenciler cevabı bilmediklerinde, rehberlik eder ve eşleyici sorular sorar.
16. Olumlu davranışı pekiştirir, olumsuzları kontrol eder.
17. Sınıf-ders dönemleri içinde anında ödevlere not vermez.
18. Sosyalleşmez ya da öğrencilerin sosyalleşmesine izin vermez.
19. Sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramasına ya da olumsuz davranışa izin vermez (Balcı, 1993: 40).

Öğretmenin dili kullanımı, ifadesi, nezaketi, şefkati, ses tonu, genel anlamda tavırları yoluyla öğrenci üzerinde ilgi uyandırıp bu ilgiyi devam ettirme gücü yoksa iyi planlanmış bir dersin de değeri kalmaz (Campbell vd 2004, s.35). Şen ve Erişen'e (2002) göre de, yapılan araştırmaların hemen hepsi, öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısı ve tatmini ile yakın bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Can'a (2004, s.114) göre de etkili öğretmen;

- Hem birlikte çalışmakta olduğu diğer öğretmenlere hem de öğrencilerine karşı olan sorumluluğunun bilincindedir,
- Öğrencilerin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye, insanları doğru anlamaya çalışır,
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarına, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerine göre öğretme yaşantılarını düzenler,
- Öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine fırsat verip verimliliklerini arttırabilecek davranışlar kazanmaları konusunda onları özendirir,
- Öğretim ihtiyaçlarıyla tutarlı davranır,

- Temel konunun kavranması için alıştırmalar yapar,
- Yargılar ve vurgulamalar yardımıyla konunun özümsemesini sağlar ve geçerlilik ölçütlerine sahip sınavlar uygular,
- Gerektiği zamanlarda ödül ve cezaya başvurur,
- Zaman ve buna benzer diğer etkenleri önemser,
- Öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlar,
- Anahtar kararları her zaman kendisi vermez, başarı için herkesin katılımının gerekli olduğunu bilir,
- Sorumluluk üstlenmeden önce uygulayacağı parametreleri bilir,
- Etik analizler yapabilmek için formal hazırlık yapması gerektiğini bilir,
- Katılıma dayalı sınıf yönetiminin gereklerinin farkındadır,
- Sürekli kendini geliştirme isteği içindedir, işini sever, öğrenciyi merkeze alır,
- Amaçlarını açıkça belirler ve bunlara ulaşmakta çaba gösterir.

Görülüyor ki, etkili öğretmenler gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir. Öğretmenlerin etkili olabilmesi için; okulun programını tanıması, okulun amaçlarının farkında olması, bu amaçların kendi amaçlarıyla tutarlı olması, kendisini sürekli olarak yetiştirmesi, geliştirmesi, toplumdaki ve okuldaki değişmelere, bu değişikliklerin gerektireceği rol farklılıklarına önceden hazırlıklı olması, her yönüyle verebileceğinin azamisini verebilmesi, okul programını yorumlayabilmesi, gerekli yerelleştirmeyi yapabilmesi, öğretmen - öğrenci, öğretmen - öğretmen, öğretmen - yönetici, öğretmen-denetmen, öğretmen-üst yönetici ilişkisini demokratik platformda sağlayabilmesi, insan ilişkileri yaklaşımının her boyutunu okul ortamında uygulayabilmesi, çevre şartlarını ve değerlerini göz önünde bulundurarak çevrenin ilgisini ve desteğini sağlayabilmesi, okula ve kendisine yönelik iç ve dış baskı gruplarının farkında olarak bu grupları okul amacının gerçekleştirilmesine yönelik hizmete geçirebilme rolünü iyi oynayabilmesi gerekmektedir.

2.6.3.Öğrenci Boyutu

Öğrenci, okulun varlık nedenidir. Eğer öğrenci olmasaydı okul diye bir kurum da olmazdı. Okuldaki eğitimin hammaddesi öğrencidir. Çağdaş eğitim anlayışına göre öğrenci tüm yönleriyle ele alınır ve gelişimi sağlanır. Eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar

yetiştirmektedir. Bunun için de, eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrencilere bilgi yüklemek yerine bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgiyi kullanma yöntemleri öğretilmektedir.

Okulda eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu kuram ve ilkeler doğrulusunda eğitim-öğretim hizmeti sunulur (Küçükahmet,1989:1;Gözütok, 1998:1). Çağdaş ve demokratik eğitim anlayışında bu ilkeler su şekilde sıralanmaktadır (Bilgen,1994:9);

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Hiç kimse, hiçbir sebeple eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.
2. Eğitim, öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bakımdan kendine özğü bir bütündür.
3. Herkes potansiyeli oranında başarılı olabilir.
4. Her öğrenci kendi eğitiminden sorumlu ve eğitim programını seçme hakkı vardır. Öğrenci dersler için değil, dersler öğrenci için vardır.
5. Ölçme ve değerlendirme öğrencinin başarılı olmasını ve geleceğe hazırlanmasını sağlayan bir araçtır.
6. Öğrencinin program hedeflerine uygun başarıları her zaman ve her yerde değerlendirilir.
7. Tehdit ve korkuya dayalı yaptırım yerine sevgi ve saygıya dayalı bir ortam aranır.
8. Eğitim tür ve kademeleri arasında yatay ve dikey geçiş yolları açıktır.
9. Eğitim insanı geleceğe hazırlar.
10. Eğitim kurumlarının yapı ve davranışları, demokrasi ilkelerine uygun olmalıdır.

Eğitim-öğretim yuvası olarak kabul edilen okul, öğrencinin toplum için yararlı bir birey olması için çabalamaktadır. Etkili okullar öğrenci merkezli okullar olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin mutluluğu okulun temel amacıdır (Şişman, 2002:167). Öğrenci, okulda yapılan eğitimsel etkilerin odağındadır. Etkili okullarda öğrenciler, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılarak okulu iyileştirme konusunda sorumluluk alırlar ve öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Ayrıca öğrenme sürecinde, öğrencilerin aktif bir biçimde birey ve grup halinde rol üstlenmeleri sağlanır.

Etkili okullar bütün öğrencilerin birtakım temel becerileri kazanmalarını üzerinde yoğunlaştırır. Bu beceriler arasında, sözel, yazılı ve sözlü elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme gibi beceriler yer almaktadır (Şişman ve Turan,2005:128).

Etkili okullarda, soran ve sorgulayan bir gençlik yetiştirebilmek için çaba gösterilir. Eğitim-öğretim süreci ona göre planlanır. Sınıf içindeki zamanın çoğu akademik etkinliklere ayrılır. Öğrenciler bunun bilincinde olup derslere vaktinde girip, ders içerisinde istenmeyen davranışlardan kaçınırlar. Öğrencilerin gelişimi sınıf içinde veya sınıf dışında değişik yöntemlerle (yazılı, sözlü, proje, ödev vs.) takip edilir.

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri için, okulda öğrenci öğretmen ilişkisi çok önemlidir. Karşılıklı kurulan güven, saygı ve sevgi ilişkisi ile okul daha da yaşanılabilir hale gelir. Öğretmen ve öğrenci arasında bir işbirliği vardır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimine dikkat etmesi gerekir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinden etkilenirler. Ayrıca öğretmen bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrencinin başarılı olabileceği bir alanı bulmasına yardımcı olmalı ve o alanda öğrenciyi geliştirmelidir. Çocuğun okulda başarıyı tatmış olması ya da olmaması ileri öğrenmeler için kuvvetli bir güdülemenin oluşmasına etki eder. Başarı başarının mayası olmaktadır. Bunu tadamamış öğrencinin öğrenme işinden vazgeçme olasılığı her zaman yüksektir.

Etkili okullarda, öğrencilerle ilgili olarak bazı özellikler şöyle sıralanabilir(Şişman ve Turan, 2005:128):

1. Okul amaçlarının geliştirilmesinde öğrencilerin rol alması sağlanır.
2. Öğrenciler okul kurallarına uyarlar.
3. Sınıfta geçen zamanın çoğu öğrencilerin öğrenmeye katılımına ayrılır.
4. Öğrencilerin gelişimi sınav, ödev gibi çeşitli ölçme araçlarıyla sürekli değerlendirilir.
5. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilir.
6. Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedirler.
7. Öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir.

8. Öğrenme yönünden öğrenciler arası tabakalaşma asgari düzeydedir.
9. Öğrenciler okul ve sınıf süreçlerine katılır, sorumluluk alırlar.
10. Öğrenciler öğretmenlerin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler.
11. Öğrenciler verilebilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.
12. Okulda ve sınıfta her türlü uygulamada eşitlik anlayışı vardır.

Öğrencilerin okul üzerindeki en derin etkisi, okul örgütü içerisindeki informal örgütlerden en güçlüsünü yaratmasından ileri gelir. Gerçekten de öğrencilerin meydana getirdiği informal örgüt ve diğer küçük gruplar, okulu etkileyen diğer öğeler üzerinde önemli roller oynar. Okul yöneticisi bireyin öğrenmede gruplardan da etkilendiğini düşünerek bu gruplardan da yararlanma tekniklerini öğrenmelidir. Yeterli bir yönetici gruptan ve gruplaşmadan korkmaz, çünkü eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde grup dinamiklerinden yararlanmak zorunda olduğunu bilir(Bursalıoğlu, 2000:46).

Bütün bu sayılan özelliklerin yanı sıra okullarda etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri için, okulun öğrenci ve öğretmenler açısından güvenli bir yer olması gerekir. Öğrenci okula geldiğinde huzurlu ve güvenli bir ortamda olacağını bilmelidir.

2.6.4.Okul-Aile İlişkileri Boyutu

Okulların işleyişini ve yönetimini incelerken üzerinde durulması gereken boyutlardan biri de okulun aileler ve çevre ile ilişkileridir. Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullarda çevreden etkilenir ve çevrelerini etkilerler.

Aile, okul ve çevre çocuğun dünyasına yön veren üç önemli etkidir. Bunların işlevlerini yerine getirmesi daha mutlu bireylerin ve toplumların oluşması için gereklidir. Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Çocuğun evi ve okulu kadar bunların bulunduğu çevrenin de eğitim sürecinde önemli bir yeri vardır. Okulların başarılı olabilmesi için çevre ile eşgüdüm sağlanması, çevrenin yakından izlenmesi, okul amaçlarının çevre ile

paylaşılması gerekir. Bu süreçte okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ailelere önemli görevler düşmektedir (Yiğit ve Bayraktar,2006:7).

Aile, toplumun eğilimlerini ve kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmanın temel aracıdır. Aile aynı zamanda çocuklara sosyal rolleri öğreten ilk ve en önemli sosyal bir kurumdur (Tan, 1992:45). Her ailenin çocuğa karşı tutumu farklı olmasına rağmen aile bireylerinin çocuklarına karşı tutumları genel olarak “otoriter”, “demokratik” ve “ilgisiz” olarak sınıflandırılabilir. Otoriter bir ailenin tutum ve davranışları, çocuğun kendisini güvensiz ve çekingen hissetmesine yol açar. Bu durum okulda da sürdüğü için çocuk etkisiz ve başarısız olur. Ailenin çocuğa karşı ilgisiz tutumu da, çocuğun okuldaki başarısını olumsuz etkiler. Çocuğun gerek aile içinde gerekse okulda kendisini kanıtlayabilmesi için ailenin demokratik bir tutum sergilemesi ve çocuğu özellikle okulda desteklemesi ve denetlemesi gerekmektedir (Yavuzer, 1980:41).

Aile sadece velisi bulunduğu öğrenciye katkı sağlamaz. Öğrencisinin öğrenim gördüğü okulla da yakın ilişki içinde olmalıdır. Ailenin okula katılımı okul yönetiminin tutumuna ve çevrenin etkisine bağlıdır. Ailenin okula katılımını etkileyen ve engelleyen bazı nedenler vardır (Firders ve Lewis,, 1994. Aydın:2004 :163);

1. Ana-babanın kendi okul yaşantısının olumsuzluğu.
2. Ailelerin ekonomik sorunları.
3. Ailelerin okula ayıracakları zamanın kısıtlı olması.
4. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması.
5. Öğretmelerin olumsuz tutumları
6. Ev ve okul kültürünün farklılığı.

Okul ve aile her ikisi de öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeridir(Şişman,2002:193). Okul yaşantısı, öğretmen -öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğrenci öğrenci, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal öğrenme ile sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır (Aydın,1998:177). Araştırmalar ailenin değer yapısı ile eğitime bakış açısının öğrencinin başarısında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir

(Reynolds,1985; Fuller,1987; Şişman,2002).Bu nedenle okul programlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde okul çalışanları, aileler, öğrenciler ve toplum temsilcileri, kısacası okulla ilgili bütün paydaşlar birlikte rol almalıdır. Bu süreçte hareket noktası öğrencileri eğitim ihtiyaçları olmalıdır (Şişman,2002:168).

Belli bir toplumsal çevre içinde yer alan okullar, özellikle dış çevresi ile sıkı bir ilişki ve etkileşim içindedir. Bu etkileşim karşılıklıdır. Yani okul çevreyi etkilediği gibi çevre de okulu etkilemektedir. Bu etkiler, olumlu ya da olumsuz yönde olabilir (Casper 1993; Bastepe, 2002:68).

Okulların işlevlerini etkileyen okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, okulun içinde yer aldığı dış çevrenin, okulun yapısal özelliklerini olduğu kadar, okulun kültürünü de önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Etkili okulu tanımlayan özelliklerinden birisi çevresiyle yakın ve iyi ilişkiler kurması, etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından birisi ise okul çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermesidir. Okul çevresini, öğrencinin her gün içinde bulunduğu yakın çevre (okul, sınıf, aile, boş zaman geçirme yerleri) ve uzak çevre (içinde yaşanılan ülke ve toplum) olarak ayırmak mümkündür. Bu ayırımı aile, okul ve öğrenci için yakın çevre içinde düşünülebilir (Basar, 1994:19). Ailenin, aile bireylerinin sahip olduğu çeşitli özelliklerin (sosyal, ekonomik, kültürel vb.)çocuklar üzerinde çok yönlü etkilerinin olduğu, yapılan çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesinin 2000 yılında gerçekleştirdiği "Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması için Alternatif Bir Model" başlıklı araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu okullarda okuyan 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin velilerinden Türkiye çapında 14 ilden seçilmiş bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bu örneklem üzerinden gönderilen anket ve görüşme formları 229 yönetici, 1158 öğretmen,1022 öğrenci ve 1000 veli tarafından yanıtlanmıştır.

Bu araştırmanın belli başlı bulguları şunlardır (MEB,2000):

1. Velilerin Okula Gelme Amaçları: Velilerin görüşlerine göre, okula geliş amaçlarından ilk beş sırada yer alan maddeler şunlardır: Çocuğunun başarı durumunu öğrenmek, çocuğunun derslerdeki başarısını arttırmak, çocuğunu kötü alışkanlıklardan uzak tutmak, çocuğunun okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, çocuğun okula uyumunu sağlamak.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ise veliler ilk beş sırada su amaçlarla okula gelmektedirler: Çocuğunun başarı durumunu öğrenmek, çocuğa izin almak, okulda yapılan faaliyet ve kutlamaları izlemek, çocuğunun derslerdeki başarısını arttırmak, çocuğun evdeki durumu hakkında öğretmenine bilgi vermek. Velilerin okula gelme amaçlarının bu iki grup arasında daha iyi paylaşılmış olması, okul-veli ilişkilerini ve katılımı arttıracak en temel unsurlardan biridir.

2. Velilerin Okula Katılmama Nedenleri: Velilerin okula neden katılmadıklarına ilişkin olarak ileri sürdükleri ilk on gerekçe şunlardır: işten izin alınamaması, okul tarafından etkinlik duyurularının geç yapılması, ailelerin okuldaki etkinliklerden haberdar olmaması, okul görevlileri tarafından para isteneceği endişesi, eğitim süreci ile ilgili kararlarda velilerin görüşlerinin alınmaması, toplantılarda sadece öğrencilerinin notlarının görüşülmesi, ailelerin görüş ve önerilerinin daha sonra kullanılmaması, sadece belirli velilerin görüşlerine önem verilmesi, toplantı gündeminin önceden belli olmaması, toplantılarda velilere yeterince söz hakkı verilmemesi.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, velilerin okula katılmamalarına ilişkin ilk on gerekçesi ise şunlardır: Velilerden para isteneceği endişesi, velilerin çocuklarının okuldaki eğitimine katılım konusunda ilgisiz ve isteksiz olması, çocukları hakkında şikâyet duyma endişesi, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin işten izin alamamaları, velilerin kendilerini okula yabancı hissetmeleri, toplantılarda sadece öğrencilerinin notlarının görüşülmesi, velilerin diğer çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması, velilerin sorunları dile getirdiklerinde çocuklarına zarar verileceği endişesi, ailelerin okuldaki etkinliklerden haberlerinin olmaması.

Velilerin okula katılmalarını engelleyen unsurların veliler ve okul çalışanları tarafından çok farklı algılandığı görülmektedir. Veliler katılma engellerini daha çok okulun bu konudaki yetersizliklerine başlarken; okul çalışanları tam tersine velilerin yetersizliklerine başlama eğilimindedirler. Oysa burada yapılması gereken bu karşılıklı yetersizlikleri yeterlilik haline dönüştürecek çalışmaları birlikte gerçekleştirebilmek olmalıdır.(Aydın 2004:167-168)

Etkili bir Okul- aile iş birliğinin sağlanması ve aile katılımının artırılabilmesi için aşağıdaki çalışmalar yararlı olmaktadır (Redding, 1993 aktaran, Aydın:165);

1. Okulda yapılacak toplantı ve etkinliklerin zamanı, ailelerin katılımı için gerekli hazırlık ve düzenlemeleri yapabilecekleri kadar uzun bir süre önce duyurulmalıdır.
2. Ailelere, okulu istedikleri zaman ziyaret edebilmeleri, kütüphaneden yararlanmaları, öğretmen ve yöneticilerle görüşmeleri ve sınıf ziyaretleri için izin verilmelidir.
3. Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar, ailelerin okul için düzenleyecekleri etkinliklerde kullanılmalıdır.
4. Okulda ailelerin düzenleyecekleri toplantılar için olanak sağlanmalıdır.
5. Çalışan ailelerin katılabilmeleri için aksam toplantıları düzenlenmelidir.
6. Ailelerin yararlı katkıları ve çalışmaları ödüllendirilerek, teşvik edilmelidir.
7. Ailelere, çocuklarının evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.
8. Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir.

2.6.5. Okul Kültürü ve Ortamı Boyutu

Kültür, bir okulda yasama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıltı inanç ve değerler bütünüdür. Kültür, okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Çelik, 2000). Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın-iklimin) olduğunu göstermiştir. Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturulduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti,

davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işlevi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmeninden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2001:187).

Etkili okul okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir(Çubukçu ve Girmen,2006:122).

Etkili örgüt ve okulları diğer örgüt ve okullardan ayıran önemli noktalarından bir tanesi de örgüt-okul kültürü ve ortamıdır. Örgüt kültürünün oluşumu ile ilgili üç görüş bulunmaktadır (İpek, 1999:55-65):

1. Örgüt kurucuları ve diğer yöneticiler, örgüte kendi değer ve varsayımlarını getirirler ve bunları örgüt üyelerine benimsetirler.
2. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin iç bütünleşme ve çevreye uyum sorunlarını çözmek için girdikleri etkileşimden doğar.
3. Örgüt üyeleri örgüt kimliği, denetim, bireysel gereksinimler ve kabul görme sorunlarına ilişkin olarak geliştirdikleri çözümler örgüt kültürünü oluşturur.

Bu çerçevede örgütsel kültür ile ilgili şu genellemeler yapılmaktadır.(Balcı, 2001:186).

1. Her an değişim ve oluşum içindedir.
2. İnsan faaliyetlerinin tüm yönlerini kapsar.
3. Örgütün dış uyum ve iç bütünleşme sorunlarına çözüm bulma amacıyla öğrenilir.
4. Sonuçta birbiri ile etkileşim içinde olan kalıplaşmış temel varsayımlar dizisi şeklindedir.

Örgüt iklimi kültürün bir parçasıdır ve toplumsal kültürün bir alt tabakasını oluşturur (Eyüboğlu, 2006:24). Balcı (2007:185)'ya göre iklim, örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır ve örgüt üyelerinin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının bir göstergesidir. Örgüt kültürü ise daha uzun dönemli yani stratejiktir. Etkili okullarda olumlu bir öğrenme iklimi vardır. Güven, samimiyet, sorumluluk, yüksek moral, doyum olumlu iklimin başlıca göstergeleridir (Şişman, 2002: 189).

Değerler örgütsel yaşama yön verir. Örgütsel kültür sadece değerlerden oluşmaz. Ancak değerler, örgütsel davranışı yönlendiren en önemli faktörlerden biridir. Örgütsel değerler belirlenirken kişisel değerler dikkate alınır. Bir örgütte paylaşılan değerler güçlüyse örgütsel güven düzeyi de yüksek olacaktır (Çelik, 2002:83).

Okul kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerinde belirleyici bir özelliktir (Terzi, 2005:424). Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kurallar bütünüdür. Okulun var olan değerleri, gelenekleri, inançları ve sembolleri okul kültürünü oluşturan temel öğelerdir. Güçlü veya zayıf her okulun bir kültürü vardır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Okul çalışanları zayıf okul kültür de olsa, bu kültürün etkisi altında çalışmak zorundadır. Dolayısıyla okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır (Çelik,2006,s,278).

Etkili okul, değerleri ve inançlarıyla ya da kültürel özellikleriyle eşleşebilen okuldur. Etkili okul kültürü, farklı düşünceleri ifade etmeye imkân sağlayan bir kültürdür. Böylece etkili okul, okul içi ve okul dışı çevreden gelebilecek her türlü önerilere açık bir okul olur. Gelişmenin ve yeniliğin sağlanabilmesi için bunlar gereklidir. Ayrıca böyle bir okulda, karar sürecine herkesin katılmasına da olanak sağlanır (Şişman, 2002: 184-186).

Bir eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, kendilerine has okul kültürü oluşturarak, hem kurumlarının hem de öğrencilerinin performans ve verimliliklerini artırabilirler.

Okul kültürünü oluştururken şu faktörler etkilidir (Çağlayan, 2002: 80):

1. Okulun bütçe imkânları
2. Okulun tarihi ve gelişimi

3. Okul yöneticilerinin eğitim ufku
4. Okul yöneticisinin yönetim becerisi
5. Rakip okulların durumu
6. Okulun fiziki konumu
7. Öğrenci-veli ilişkileri
8. Çevredeki okul sayısı

Bunların yanı sıra, okul içi ve okul dışı yarışmaların öğrencilere ve okul kültürüne katkıları fazladır. Bu yarışmalarda pek çok kötü alışkanlık terk edilir.

Öğrenci, öğretmen, idareci ve diğer yardımcı personel okul kültürünün birer parçasıdır. Bunlar aynı zamanda okul kültürünün inşasında, çevreye tanıtılmasında ve nesilden nesile aktarılmasında da önemli görevleri yerine getirirler. Bu suretle, oluşturulan güçlü ve tesirli bir okul kültürü, hem okul personelinin verimliliğini artıracak hem de öğrencilerin okula duydukları ilgi ve sevgiyi çoğaltacaktır. Böylece eğitim öğretimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları daha da yükselecektir (Gezer, 2005: 54).

Okul kültürü ve ortamını olumlu olması, okul personelinin görevinde iş doyumunu sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin okul ortamından en iyi derecede yararlanmalarının sağlanmasına, yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların çözümünü çabuk bulmasında etkili rol oynamaktadır.

Etkili okul kültürü; başkalarına karşı hoşgörü ve saygı, fikirleri serbestçe açıklama, katılma, bilgiyi yayma, paylaşma, eşitliğe değer verme, değerlere saygı ve karar almada öğrencilere fırsatlar sağlar (Baştepe, 2002:59). Etkili okulda, iş görenlere saygı duyulan, başarı için ortam hazırlanan, öğrencilere değer verilen, güven duyulan ve kendilerini göstermelerine izin verilen bir iklim vardır.

Örgütün amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmaları gerekir. Eğitim örgütleri diğer örgütlere göre informal yapı ve hava içinde çalıştıklarından kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği daha çok önemlidir

(Bursalioğlu, 2005: 25). Bir okulun etkililiğinin göstergesi, öğretmenlerin ve velilerin o okulu tercih etmesi ile de belirlenebilir.

Sonuç olarak etkili okullarda, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Burada ortam kısaca, yönetici, ğretmen, ğrenci ve okul toplumunun diğer yeleri arasında paylaşılan ortak kültürü, karşılıklı iletişim ve ilişkilerin samimiyet ve güven derecesini ifade etmektedir. Etkili okulun kültür ve iklimi ile ilgili olarak şunlar söylenebilir (şişman ve Turan, 2004:129);

- 1.Okulun temel değerleri herkes tarafından paylaşılır
- 2.Okulda rnek her davranış ödüllendirilir.
- 3.Okul uygulamalarında paylaşılan temel değerler ve inançlar yansıtılır.
- 4.Okul yöneticisi temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülür.
- 5.Okulda alışanlar arasında karşılıklı saygı ve güven hakimdir.
- 6.Okulda farklı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.
- 7.Okul iyi bir eğitim ve ğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.
- 8.Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya davet eden bir ortam vardır.
- 9.Okulda herkes karar verme sürecine katılır.
- 10.Okulun amaçları herkes tarafından benzer biçimde anlaşılır.
- 11.Öğretmen ve öğrenciler arasında bir aile duygusu ve ruhu egemendir.
- 12.Okulda davranışlarla ilgili kurallar ve ilkeler açıktır.
- 13.Okulda disiplin sorunları yok denecek kadar azdır.
- 14.Okulda saldırgan ve yıkıcı davranışlar söz konusu değildir.
- 15.Okulda alışanların ve öğrencilerin morali yüksektir.
- 16.Okula sahiplenme duygusu yüksektir.

Yukarıda sıralanan bütün bu özellikler bir zincirin halkalarını oluşturmaktadır. Halkalardan birinin eksik olması okulun güçlü bir okul kültürüne sahip olmasına dolayısıyla etkili bir okul olmasına engel olur.

2.7. Örgütsel Etkililik Modelleri

2.7.1. Amaç Modeli

Bu modele göre, bir örgütün etkili olup olmadığını anlamak için o örgütün amaçlarına ulaşma düzeyine bakılır. Örgütte alınacak kararları yine örgütün amaçları belirlerken, örgütün amaçlarının açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekir (Balcı, 1993: 1). Bir örgütün, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirleyebilmesi için de örgütün, belli dönemlerdeki başarılarının ve benzer faaliyetlerde bulunan örgütlerle karşılaştırılması ya da ideal bir model ve düzeyle karşılaştırılmasının yapılabileceği ileri sürülmektedir(Şişman, 1996: 14).

Bu modelin iki temel varsayımı şunlardır:

1. Örgütte rasyonel karar alıcılara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir.
2. Bu amaçlar yeteri sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgilerce katılım içinde tanımlanabilir (Balcı, 2001:5).

Şişman (2002: 7) örgütün çeşitli amaçlarını şöyle açıklamıştır:

Resmi amaçlar, bir örgütün temel misyonuyla ilgili olup önceden formal ve yazılı bir biçimde ifade edilmiş amaçlardır. Bu amaçlar, çoğu kez soyut nitelikte olup meşruiyeti koruma ve sürdürmeye hizmet etmesi ve kamu tarafından yönlendirilip desteklenmesi beklenen amaçlardır. Örneğin, okulun resmi amaçlarından biri, her öğrenciyi yetenekleri ölçüsünde en iyi biçimde eğitmektir.

İşlevsel amaçlar, Bir örgütün gündelik amaçlarıdır. Bir okul açısından bu amaçlar okulda gerçekleştirilen gündelik etkinlik ve eylemlere yol göstermesi beklenen amaçlardır. Okulun resmi amaçları, okuldaki gündelik eğitsel uygulamaların amaçlarını kapsama

genişliğine bağlı olarak işlevsel olabilir ya da olmayabilir. Ayrıca, işlevsel amaçlar, çoğu kere açıkça ifade edilmemiştir. Örneğin, okulun çocuklar için bir bakım ve gözetim yeri olarak hizmet görmesi gibi.

Uygulamaya dönük amaçlar: değerlendirme süreçlerinde kullanılmak üzere tanımlanmış daha spesifik sonuçlar olmaktadır. Bunlar, bir örgütün başarısını değerlendirmede kullanılacak somut, ölçülebilir nitelikte amaçlar olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bir örgütün etkililiğinin örgütsel amaçlara göre değerlendirilmek istenmesi durumunda, daha çok uygulamaya dönük amaçlar üzerinde çalışılması gerekli görülmektedir.

Amaç modeline göre yukarıda sayılan amaçların gerçekleştirilme düzeyi örgütün etkililiğini ortaya koyar. Bu modele çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirileri (Karşlı 2004: 17) şöyle aktarmıştır:

1. Örgütler çeşitli amaçlara sahiptir ve bunlar birbirleriyle uyumlu değildir.
2. Örgütlerde daha çok yöneticilerin amaçları öne çıkar ve odaklaşma bu amaçlarda oluşur.
3. Amaçlar değişebilmektedir, oysa bu modelde amaçlar sabit olmayı gerektirmektedir.
4. Teorik amaçların işlevselliğinin analizi zordur, bazen yanlış değerlendirmelere neden olabilir.
5. Amaçlar davranışa dönük olmadığında etkililiğin tek ölçütü olarak görülemezler (Cameron, 1978; Hoy and Ferguson, 1989; Hoy and Miskel, 1996).

Amaç modeli çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Örneğin; örgütün amaçları, çevresel beklentilere göre sık sık değişebilir; fakat bu yaklaşımdaki amaçlar, değerlendirilebilmesi için sabit kalmak durumundadır (Şişman, 1996:15). Amaç modeline göre örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için bu amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir. Kimi işletmelerde örgütsel çıktıları ölçmek kolay, kimi örgütlerde (okullar, üniversiteler, kamu kuruluşları vb.) ise son derece güç görülmektedir (Aldemir,1983: 127).

2.7.2. Sistem-Girdi Modeli

Sistem modeline göre etkili örgüt büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde edebilme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Karşlı,2004:17). Bu modele göre istekler sayısız, karmaşık ve dinamik olduğundan uygun spesifik amaçlar belirlemek mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bunun için gerekli kaynakları çevresinden sağlamaya çalışır. Örgütün etkililiği, örgütün içsel tutarlılığını sürdürebilmesine, kaynakları kullanma etkinliğine, uyum mekanizmasının başarısına ve kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğine bağlıdır (Balcı,2002:5).

Sistem yaklaşımı amaçlardan ya da sonuçlardan çok bunlara ulaşmada kullanılan araçlar ve kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle örgütsel etkililiği ölçme çalışmaları, amaçların gerçekleşmesinde etkili olan örgüt içi ve örgüt dışı çevre ile ilgili öğelerin birbiri ile ilişkileri üzerine durmaktadır. Dolayısıyla model, örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşarak örgütün çevresinden kaynak sağlamasına karşılık çevresine mal ya da hizmet sunmasına yönelik bir sözleşme içinde olduğu kabul edilir (Şişman,2002:7). Bu anlamda modelin temelde çıktıdan çok girdiye önem verem bir amaç model olduğu söylenebilir (Balcı, 2002:5).

Sistem modeline göre örgütsel etkililik, sistemin başarılı olarak yaşamasını sürdürmesidir. Sistemin başarılı olarak yaşamasını sürdürmesi ise şunlara bağlıdır(Başaran, 1998:110):

1. Girdileri planlanan nitelik ve nicelikte sağlayabilme,
2. İç ve dış sorunları zamanında ve etkili olarak çözebilme,
3. Dış çevreyle basa çıkabilme,
4. Alt sistemler arasında oluşan çatışmaları yönetebilme,
5. Alt sistemler arasında eşgüdümü sağlayarak bütünlüğünü koruyabilme,
6. Çevredeki değişmelere uyarlanabilmek için anında yenileşebilme,
7. Çıktıları değerine göre satabilme.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirebilmek için çevresinden yararlanır. Bu yararlanma örgütün çıkarları ve yaşamını sürdürmesinin gereğidir. Yukarıda örgütün yararlılığı başlığı altında incelediğimiz konularda olduğu gibi örgüt çevresine katkı ve yarar sağlamak zorunda olduğu kadar, çevresinden kaynak ve çıkar sağlama zorunluluğu da vardır.

Sistem-kaynak modeline ilişkin üç temel sayıtlı vardır:(Hoy and Ferguson,1985 Karşlı, 2004).

1. Örgüt çevresini kendi çıkarları doğrultusunda kullanan açık bir sistemdir.
2. Bir örgüt henüz belli bir büyüklüğe ulaşmadan karşılaştığı talepler o kadar kompleks hale gelir ki, birkaç anlamlı örgütsel amaç tanımlamak bu yüzden olanaksızlaşır. Çok etkili örgütlerde bürokratik beklentiler, informal gruplar ve bireysel gereksinimler çevre üzerinde etki sağlamak için az etkili örgütlerden daha iyi bir biçimde birlikte çalışır ve tüm örgütler ihtiyaçları olan gerekli kaynaklara ulaşmaya, gereksiz gerginlikten kaçınmaya özel bir önem verir.
3. Etkili bir örgüt, geniş bir kontrol mekanizmasıyla kaynakları adil olarak dağıtır.

Bu model bazı yönlerden eleştirilmiştir (Şişman, 2002:9): Bu eleştirilerden biri, modelin kaynakların kullanımını ve çıktılarından daha çok girdiler üzerinde yoğunlaşmasıdır. bir örgüt, sağladığı girdileri tükettiğinde, diğer işlevleri yerine getirmeme sorunuyla karşı karşıyadır. Örgün artan girdileri ise esas itibariyle işlevsel bir amaç olarak görülmelidir. Dolayısıyla bu modelinde esas itibariyle bir amaç modeli olduğu da ileri sürülmektedir.

2.7.3. Ekolojik Model

Yukarıdaki iki modelin yetersizliğinden yola çıkılarak 1970'li yıllardan itibaren örgütsel etkililikle ilgili başka modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunlar içsel süreçler modeli, yarışan değerler modeli, birleştirilmiş model başlıları altında toplanmaktadır (Şişman, 2002:10).

Modele göre, bir örgütün amaçlara ulaşip ulaşmadığının belirlenmesinden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının sorgulanmasıdır. Buna göre sadece amaçlara ulaşmak yeterli görülmemekte, bunların uygun ve doğru amaçlar olması da gerekli görülmektedir. Bu yaklaşıma göre örgütsel etkililik, örgütün içinde yer aldığı iç ve dış katılımcı, paydaş, çıkar ve baskı gruplarının beklentilerini karşılama düzeyi biçiminde tanımlanmaktadır.

Ekolojik modelde, bir örgütün amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemeden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesidir. Buna göre, sadece amaçlara ulaşmak örgüt açısından yeterli görülmemekte, bu amaçların uygun ve doğru amaçlar olması da gerekli görülmektedir. Bu modele göre örgütsel etkililik, örgütün organik olarak bağlı bulunduğu iç ve dış çıkar/baskı gruplarının beklentilerini tatmin etmesi biçiminde tanımlanmaktadır. Bu noktada model, örgüte ilişkin tüm beklentilere eşit düzeyde ağırlık verilmesinden yana da değildir. Örgütler, toplumsal bir çevre içinde yer almaktadır. Bu çevre içinde örgütle, is gören, sahip, ortak, hissedar, müşteri olma gibi özellikleriyle ilişkide bulunanlar olduğu gibi çeşitli baskı grupları devlet kuruluşları, meslek örgütleri vb. de örgütle ilişkide bulunabilirler (Aldemir,1983:137-139). Bu bağlamda ekolojik yaklaşım, tüm örgüt içi ve örgüt dışı faktörleri etkililik değerlendirmesine katmasıyla diğer modellerden farklılaştığı söylenebilir.

Örgütler bir sosyal çevre içerisinde yaşamaktadırlar. Dolayısıyla örgütle ister müşteri, ister çalışan, ister yönetici, ister katılımcı, ister devlet kuruluşları, ister sivil toplum kuruluşları olarak ilişki kuran bütün kişi ve kurumlar örgütten kendi çıkarları ve istekleri doğrultusunda beklentiye sahiptirler. Bu örgüt içi ve dışı beklenti sahipleri örgütlerin politika belirlemelerinde, planlama yapmalarında etkiye hatta kimi durumlarda yaptırıma sahiptirler.

Ancak söz konusu grupların örgütten beklentileri, örgütün çıktılarını değerlendirmeleri, dolayısıyla örgütsel etkinliği anlamlandırmaları birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir.(Şişman, 2002,10).

2.7.4. Birleşik Model

Bu modele göre, örgütsel etkililik birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesiyle ortaya konulabilecek bir kavramdır (Karşlı, 2004: 18).

Bu model örgüte etki eden diğer bileşenler de dikkate alınarak bir bütün olarak değerlendirilir. Diğer bileşenleri örgütte uyum, amacı gerçekleştirme, entegrasyon ve değer sistemlerinin kurulması ve sürdürülmesi boyutu olarak sıralanmaktadır((Karşlı,2004:18).

- a) Uyum boyutu:** Sistemin çevresini kontrol etmesi ile ilgilidir.
- b) Amacı gerçekleştirme boyutu:** Örgütsel amaçların oluşturulması ve bunlara ulaşılması ile ilgilidir.
- c) Entegrasyon boyutu:** Sosyal dayanışma ve sistemin öğeleri arasında dayanışma kurmayla ilgilidir.
- d) Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu:** Örgütün değerler örüntüsünü yaratmayı ve sürdürmeyi amaçlar.

Campbell (1977), Goodman ve Pennings (1977), Steers (1977), gibi araştırmacı ve yazarlar okul etkililiğini açıklamak için sistem modeli ile amaç modelini bütünleştirerek açıklamaya çalışırken, okul etkililiğinin karmaşıklığının farkına varan Hoy ve Miskel ise (1982, 1991, 1996) okul etkililiğinin belirlenmesine yönelik olarak amaç ve sistem modellerinin bir bileşimini önerdiler. Hoy ve Miskel (1982) oku etkililiğinin göstergesi olarak dört örgütsel boyut betimlemişlerdir. Bunlar;

- a.** örgütsel uyum,
- b.** örgütsel verimlilik,
- c.** örgütsel bütünleşme,
- d.** örgütsel işleyiş.

Bu boyutlar eğitim-öğretim sürecini, okulu ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde yeni anlayışlar geliştirmiştir. Böylece yönetici ve öğretmenler okulun

yenileşme ve yeni durumlara uyarlanabilir bir esneklik içinde çalışmalarını gerektiğinin farkına varmışlardır. Okul, öğrencilerin bazı standart testlerle ölçülen başarı düzeylerine göre verimli ve etkili sayılmaya başlanmıştır (Baştepe, 2002: 39).

2.7.5. Yarışan Değerler Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, ulaşılması düşünülen amaçların niteliklerinde, bunlara ulaşmayı düşünen kişilere ve gruplara bağlı olarak farklılıklar olacağı, dolayısıyla örgütsel etkililiğinin ilgili kişi ve gruplarca farklı olacağı ileri sürmektedir (Aldemir, 1985; Karslı, 2004: 20).

2.8. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Bu bölümde okul etkililiğini ölçmeye yönelik bazı modeller üzerinde durulacaktır.

2.8.1. Amaç Modeli

Okullarda amaçlar karmaşık bir yapıya sahip olduğundan bazen bu amaçlar birbiri ile çelişebilir. Farklı toplumsal kesimler okulun farklı amaçlarına öncelik verebilirler. Farklı kesimlerin öncelik verdiği bu farklı amaçlar okulun akademik amaçları, mesleki beceri kazandırma amaçları, politik ve ekonomik amaçları gibi amaçlar olabilir (Şişman, 2002, s.58).

Okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi, bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp yorumlanabilir olmasına bağlıdır. Okulların amaçlarını ne şekilde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi, yapılan sınavların sonuçlarıdır. Öğrenci velileri, öğrencilerin sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerken onların karakter ve kişilik gelişimiyle aynı oranda ilgilenemeyebilirler. Diğer taraftan bazı veliler, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarını daha önemli görülebilir. Eğitimin politik ve ekonomik amaçlarına önem verenler de konuya politik istikrar ve ekonomik gelişme yönden yaklaşabilirler. Su halde toplumda farklı kişi ve kesimler, eğitimin farklı amaçlarına önem verebilmektedir. Ayrıca bu durum, ülkelere göre de değişebilmektedir. Örneğin, Asya-Pasifik ülkelerinde, ABD ve diğer bazı gelişmiş ülkelerde okulun etkililiğinin görülmesinde sıklıkla öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmaktadır Benzer durum, bu konuda araştırmaların yapıldığı diğer ülkeler için de büyük oranda geçerlidir (Şişman, 2002: 58).

2.8.2. Kaynak-Girdi Modeli

Okullar da diğer örgütlerde olduğu gibi amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli kaynaklara gereksinim duyarlar. Bunlar arasında aileye ilişkin kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları bulunmaktadır.

Bu modelde okulun etkililiği okulun kaynak sağlayabilme becerisine bağlı görülmekte, bir okul gerekli kaynak veya girdileri sağlayabildiği ölçüde etkili okul olarak değerlendirilmektedir. Bu model kullanılarak yapılan araştırmalarda okulun girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkiler üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin belirli testlerden elde ettikleri başarılar temel çıktılar olarak kullanılmaktadır (Şişman,2002, s.59). Bu modele göre örgütsel etkililik örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Karşlı, 2004:17).

Bu model açısından okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir. Bu bağlamda söz edilebilecek en önemli kaynaklardan bazıları devletten, ailelerden, gönül kuruluşlardan ve diğer kurumlardan sağlanan finansal girdilerdir. Okulun bir başka önemli girdisi ise öğrencilerdir. Öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden okula gelirken farklı donanımlara, özelliklere, davranışlara da sahip olarak gelmektedirler. Dolayısıyla bir okulun öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının da temel belirleyicilerinden biri olarak görülebilir (Şişman, 2002: 59).

2.8.3. Süreç Modeli

Okulun etkililiğinin belirlenmesinde, okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada araştırmacı, kapalı bir sistem olarak görülen okulun içinde olup bitenler üzerinde durmakta, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl tahsis edildiğini ve kullanıldığını belirlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla okul içi ve sınıf içi sistemlerin işleyişi ile okulun etkililiği arasında ilişkiler aranmaktadır (Şişman, 2002: 59).

Bu modelin, okulun etkililiğinin belirlenmesinde kullanabilmesi, söz konusu süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkilerin net bir biçimde ortaya konulabilmesine bağlı

görülmektedir. Örneğin demokratik ülkelerdeki okullarda demokratik eğitim konusu üzerinde önemle durulmaktadır.

2.8.4. Doyum Modeli

Son yıllarda diğer işletmelerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de toplam kalite yönetimi yaklaşım sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu yaklaşımda da kalitenin temel göstergesi, yaygın biçimde iş ve dış müşterilerin doyum düzeyi olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Okula bu açıdan yaklaşıldığında müşteri kavramı, okul içi ve okul dışı çevre yönünden çeşitli paydaşları kapsamaktadır. Buna göre okulun etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Su halde, söz konusu paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modelinin okulun etkililiğini değerlendirmede kullanılabilceği ileri sürmektedir (Cheng, 1996a; akt. Şişman, 2002: 62).

2.8.5. Örgütsel Öğrenme Modeli

Bu model, bir yönüyle süreç modeline de benzemektedir. Ancak model, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu model, özellikle sürekli değişen bir dış evre içinde eğitimsel reform süreci içinde yer alan veya gelişen okullar göz önüne alındığında yararlı bulunmaktadır. Su halde okulun etkililiğinin temel göstergeleri, toplumsal değişme ve ihtiyarlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir. Kısaca, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (siyasi, ekonomik, teknolojik vb.) gözlenen bazı değişmeler, okulların da bu değişmelere hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır (Şişman, 2002: 64).

2.8.6. Meşruiyet (Yasallık) Modeli

Önceki yıllarda okullar daha istikrarlı bir çevrede bulunmakta idi. Dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlerle birlikte okulların bulunduğu çevre de daha yarışmacı bir hal almıştır. Buna paralel olarak kaynaklara sahip olma açısından okullar arasında bir yarış olduğu söylenebilir. Okulların mevcudiyetlerini sürdürebilmeleri içinde buldukları toplum tarafından meşru görülebilmelerine bağlıdır. Böylece toplum desteğine sahip olup kendilerine

daha fazla kaynak tahsis edilmesini sağlarlar. Ayrıca bu model okulların içinde buldukları topluma karşı sorumlu olmalarını da gerektirmektedir (Şişman, 2002, s.63).

2.8.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi anlayışına yönelik çalışmalar ve uygulamalar diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da devam etmektedir. Bununla ilgili uygulamaların okulun etkililiğini artırdığı düşünülmektedir. Toplam kalite yönetimi modeli doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bir birleşimi olarak değerlendirilebilir. Bu modele göre bir okul işlevlerini gerçekleştirmek için okul süreçlerinde sürekli bir gelişime dayalı olarak iç ve dış müşterilerin ve paydaşların beklentilerini karşıladığı ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Şişman,2002, s.65).

Söz konusu modelde okul etkililiğini değerlendirme göstergeleri liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları ve tarafların uyumudur (Balcı, 2001, s.3). Yukarıda görüldüğü gibi örgütlerin ve okulların etkili olma düzeyini ölçmek üzere çeşitli etkililik modelleri mevcuttur. Ancak her örgüt, dolayısıyla her okul kendine özgü çeşitli özelliklere sahiptir. Bu nedenle bir örgüt veya bir okuldaki etkililik düzeyini ölçecek tek bir model, bir şablon bulmak mümkün görünmemektedir. Burada araştırmacılara düşen görev okulun özelliklerini iyi bir biçimde analiz ederek en uygun modeli belirlemek olabilir.

2.8.8. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Hoy ve Ferguson (1989)'un geliştirmeye çalıştığı modelde, örgütün doğası, etkililiğin tanımı, etkililiğin alanı, üyeler, ölçülebilir durumları, göz önüne alınması gereken durumlar olarak kabul edilmektedir. Önerilen model, okulu sosyal bir sistem olarak görmektedir. Model, hem amaçların, hem de sistemin gerekliliklerinin çözümlenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır.

Bu model sistem modeli ile amaç modelinin bir sentezi olup, etkililiği hem amaç hem de sistem açısından açıklamaya çalışmaktadır. Model, hem amaçların hem de sisteminin gerekliliklerinin çözümlenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır. Etkililik modeli, sosyal sistemin bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate almaktadır. Okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla baş edebilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların

etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı görülmektedir (Şişman, 2002:67).

2.8.9. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'un modelinde, doğrudan eğitim örgütleri için örgütsel etkililiği ölçmeye dönük dört temel alana ilişkin 130 değişken özellik belirlenmiş, bunlar da dokuz boyutta (alt başlıkta) toplanmıştır. Belirlenen dört temel alan, için akademik alan, moral alan, program dışı etkenler ve dış uyumdur.

Örgütsel etkililikle ilgili literatürden faydalanarak geliştirdiği örgütsel değişkenleri, daha sonra dokuz boyutta toplamıştır (Şişman, 1996:19):

1. Öğrencilerin doyum düzeyleri,
2. Öğrencilerin akademik gelişme düzeyleri ve okulun öğrencilere sağladığı akademik olanaklar,
3. Öğrencilerin kariyer gelişimi ve okulun kariyer gelişimine ilişkin sağladığı olanaklar,
4. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel alanlardaki gelişimi ve okulun bu alanda öğrencilere sağladığı olanaklar,
5. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki ve iş doyumları,
6. Öğretim kadrosunun mesleki yönden gelişme durumu ve okulun bu konuda öğretim kadrosuna sağladığı olanaklar,
7. Okulun, dış çevresiyle etkileşimi ve uyumu,
8. Okulun dış çevreden sağladığı finansman, öğrenci, öğretmen, araştırma ve politik destek vb. girdiler,
9. Okulun örgütsel sağlığı.

Bu modelin okullarda etkililik araştırmaları için yukarıdakilerle kıyaslandığında daha elverişli bir model olduğu söylenebilir. Modelde üzerinde durulan boyutlar, çoğu etkili okul araştırmalarında üzerinde durulan boyutlarla benzerlikler göstermektedir (Şişman, 2002: 70).

2.8.10. Creemers’i n Eğitimsel Etkililik Modeli

Eğitimsel etkililik ve öğretimsel etkililik ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından daha çok sınıf içi süreçler üzerine geliştirilmiş modeller bulunmaktadır. Creemers(1994)’in eğitimsel etkililik modelinde ise üzerinde durulan temel değişkenler, müfredat, öğretim kalitesi, gruplandırılmış prosedürler, öğretmen davranışı boyutları altında toplanmış ve bunlar arasındaki uyum üzerinde durulmuştur(Şişman, 2002: 70).

2.8.11. Scheerens’in Okul Etkililik Modeli

Scheerens (1989)’in okulun etkililiğine ilişkin olarak geliştirdiği modelde de girdiler, içerik, okul ve sınıf süreçleri ve çıktıları üzerinde durulan başlıca boyutlar olmaktadır (Şişman, 2002:72). Scheerens’in modelinde daha çok sınıf içi süreçlerin dikkate alındığı ve geliştirildiği örgütsel etkililik modelleri olarak düşünülebilir. Cameron’un modeli de üzerinde durulan boyutlar itibariyle okullarda etkililik araştırmaları için diğer modellere kıyasla daha elverişli bir model olarak kabul edilebilir.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kısaca özetlenmiştir. Yapılan araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından ana hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde etkili okul konusunda ilk araştırma 1993 yılında Balcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Balcı (1993:59), Türkiye’deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın temel amacı, etkili okul konusundaki araştırmaları özendirmek, onlara ışık tutmak, Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre var olan durumunu göstermek; eğitim politikası saptayıcılarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere olması gereken durum hakkında ışık tutarak yardımcı olmak biçiminde sıralanmıştır. Balcı, sözü edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu sorulara yanıt aramıştır:

1. Öğretmen algılamalarına göre Türkiye’deki ilköğretim okulları etkili okulun, Okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler boyutlarındaki özelliklere ne derece sahiptirler?

2. Öğretmenlerin kimi demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet ve kıdem), birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan müfettiş adayı 120 öğretmenin, görev yaptıkları okulları etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Balcı (1993), araştırmasında veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği 71 maddeden oluşan “Etkili Okul Anketi”ni ve araştırma deseni olarak tarama modelini kullanmıştır. Beş boyutta yer alan 71 maddeye ilişkin verilerin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırma verileri ise Ki-Kare testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinde daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. “Öğretmenler” boyutundaki bulgular ise en çok gerçekte öğretmen davranışları genelde etkili okulda gerçekte öğretmenlerle bir paralellik içinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. “Okul Ortamı” ve “Öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular ise, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve öğrencileri bu ortamda akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdikleri yönündedir. “Veliler” boyutunda elde edilen bulgular ise, araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir.

Şişman (1997) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi” konulu tarama modeli çalışmada, Eskişehir ilindeki ilkokullarda çalışmakta olan 309 öğretmenin algılarına dayalı olarak bu okulların, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı, eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okul özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergiledikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

- 1- Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veli boyutlarının izlemekte olduğu,
- 2- Merkez okullarda altı boyut arasında ilk üç sırada okul yöneticisi öğretmen, okul çevresi ve veli boyutlar yer almakta iken, son üç sırada sırayla okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutu olduğu,
- 3- Çevre ilkokullarında ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci yer alırken son sıralarda okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutlarının yer aldığı,
- 4- Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez çevre ilkokulları arasında merkez okullar lehine anlamlı bir farkın olduğu, sonuçlarına varılmıştır (Şişman, 2002:219).

Balcı (1993) ve Şişman (1996) tarafından yapılan çalışmalarda okulun etkililiğinin ölçülmesinde öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve bulgular bu boyutta incelenmiştir. İlkokul ve ilköğretim okulları düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalarda genelde en etkili bulunan boyut, yönetici boyutu olup, yönetici boyutunu sırasıyla; okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre; en az etkili bulunan boyut ise öğrenci boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile okul çevresi ve veliler boyutu izlemektedir.

Baştepe (2002:8) tarafından Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul etkililik algılarını inceleme ve bu iki tür okulun etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Malatya il merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşınmalı eğitim yapan resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları,

a.Yönetici

b. Öğretmenler

- c. Öğrenciler
- d. Okul iklimi
- e. Eğitim-öğretim süreci ve ortamı
- f. Veli katılımı ve çevre
- g. Okulun fiziksel durumu boyutlarında nedir?

2. Normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin birinci soruda sözü edilen 7 boyuta ilişkin okul etkililik algıları, göreve ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir? Görev ve okul türü faktörlerinin sözü edilen her bir boyuta ilişkin okul etkililiği algısı üzerinde ortak etkisi var mıdır?

3. Normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin birinci soruda sözü edilen 7 boyuta ilişkin okul etkililik algıları çalıştıkları okul türüne bağlı olarak; cinsiyet, kıdem faktörlerine göre farklılık göstermekte midir? Okul türü/cinsiyet ve okul türü/kıdem faktörlerinin her bir boyuta ilişkin okul etkililiği algısı üzerinde ortak etkisi var mıdır?

4. Malatya il merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci soruda sözü edilen yedi etkililik boyutuna ilişkin okul etkililik algıları nasıldır ve bu iki grup öğrencinin okul etkililik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma, yukarıda sözü edilen okullarda görev yapan 110 yönetici ve yönetici yardımcısına, 240 öğretmene ve 350 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır ve araştırmacı yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarını ve ayrıca öğrencilerin algılarını saptamayı amaçlayan kendisinin geliştirdiği anketi, veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin algılarını belirlemek için ise verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, madde ortalamaları ve faktör puanları bulunmuştur. Araştırmanın ikinci ve üçüncü problemini yanıtlamak için, iki faktörlü anova testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ikili anlamlı farkları bulmak amacı ile Fischer'in LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü problemi için ise, aritmetik ortalama ve sıra değerleri dikkate alınmıştır. İki grup öğrencinin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ise t-testi uygulanarak belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olmakla birlikte, bu boyutu sıra ile öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutunun izlediği saptanmıştır. Bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “eğitim-öğretim süreci”, “veli ve çevre” ve “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik algıları öğretmenlerden daha yüksek, buna karşılık öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algılarının ise yöneticilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada normal eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin belirtilen yedi boyuta ilişkin algılarının, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yılmaz (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)” isimli çalışmasında Düzce ilindeki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Düzce il merkezindeki 28 ilköğretim okulundaki 48 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile 589 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; en etkili boyut yönetici boyutu olup, en az etkili bulunan boyutlar ise öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutları olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin etkili okulun tüm boyutlarında farklılaştığı ve yönetici görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Akan (2007) değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerini araştırmak amacıyla Erzurum il merkezi, ilçeleri, beldeleri ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarında bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyut “okul çevresi ve veli” boyutu olmuştur. Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri

etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında farklılaşmıştır. Öğretmen algı düzeyleri, etkili okulun “öğretmen” ve “öğrenme ortamı ve süreci” boyutlarında yönetici algı düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Yani öğretmenler yöneticilere göre bu alanlarda okullarını daha etkili görmektedirler.

Çelikten (1999) tarafından yapılan araştırmanın amaçları şöyledir: Etkili okul olarak saptanan okulların özelliklerinin neler olduğu, etkili okullar ile okul müdürlerinin karar alma yöntemleri arasında ilişki olup olmadığı, anılan okul müdürlerinin astlarına ne derecede yetki aktardıklarıdır. Araştırmada Kayseri'nin Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde bulunan ve "etkili okul " olarak saptanan (1997-1998 öğretim döneminde üniversiteye öğrenci yerleştirme ölçütü olarak alınmıştır) 8 genel lise örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Sekiz okulun yöneticileriyle daha önce saptanan 6 soruyla mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da okul yöneticisidir. Bu bağlamda okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak ve bu ortamın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi için fedakârlık yapmak, kurum kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır. Okul yöneticisi hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır. Yönetici için belli bir konuda karar vermek yeterli değildir. Aynı zamanda verilen kararı yerine getirmesi, takip etmesi de gerekir. Sonuçlarına varılmıştır(Girmen,2001: 33-36).

Keleş (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında Balcı (1993)'nın 71 maddeden oluşan etkili okul ölçeğini kullanmıştır. Araştırma Çorum ili, il merkezi, Sungurlu ve Alaca ilçelerindeki 23 ilköğretim okulundaki 296 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin okul yöneticilerini ve meslektaşlarını etkili bulduklarını, öğrencilerin beklenen nitelikte olmadığı, velilerin kendilerinden bekleneni ortaya koymadıkları ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ortamından memnun oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Çubukçu ve Girmen tarafından (2006) yapılmış olan araştırmanın amacı ise, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Bilecik ili Bozüyük ilçesinde merkezde bulunan ortaöğretim düzeyindeki okulların öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada etkili okulun beş boyutu ele alınmıştır. Bunlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve aile katılımıdır. Söz konusu araştırma, yukarıda da değinilmiş olan Balcı (1993) ve Şişman (1996) tarafından gerçekleştirilen etkili okul araştırmalarından farklı olarak öğrenci algılarını da ölçmektedir.

2.9.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Etkili okul araştırmaları, ABD’de başlayarak daha sonra Avrupa ülkelerinde ve Avustralya’da artarak devam etmiştir. Okul etkililiği alanında yapılan ilk özgün araştırma, Coleman’ın 1966 yılında yaptığı araştırmadır. Araştırma “okul etkililiği araştırması” olarak adlandırılmıştır. Coleman bu araştırma ile çok sayıda okulu araştırma kapsamı içine almıştır. Bu araştırmada “okul etkililiğinin öğrenci gelişimi ve başarısı üzerinde bir etkiyi sahip olmadığı” bulgusu çok önemliydi. Bu bulgudan sonra eğitimci ve araştırmacıların “etkili okul” araştırmalarına ilgisi azalmıştır.

Edmonds (1979)’un araştırması daha sonra bu konuda yapılan araştırmalara örnek teşkil etmiş, alan yazında “Beş Faktör Modeli” olarak anılmıştır. Araştırma, bir alan yazın taraması niteliğinde olup konuyla ilgili 38 araştırma ve makale incelenmiştir. Edmonds’un etkili okulla ilgili bulduğu beş faktör şunlardır:

1. Güçlü öğretimsel liderlik,
2. Hiçbir öğrencinin başarısızlığını kabul etmeyen beklentilere dayalı iklim,
3. Öğrenmeye teşvik eden, düzenli fakat katlı olmayan bir atmosfer,
4. Bütün öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine inanç,
5. Öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve gelişimin sık değerlendirilmesidir.

ABD eğitim sisteminin temel sorununun eşitlik konusuyla ilgili olduğunu belirten Edmonds, eğitimde temel başarısızlığın, fakir çevrelerden gelen öğrencilerin eğitimindeki yetersizlik olduğunu ileri sürmüştür.

Michael A. Zigarelli tarafından yapılan araştırmada (1996), etkili okulun aşağıda özetlenen altı özelliği belirlenmiştir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Nitelikli öğretmen: Nitelikli öğretmen özellikleri, eğitim yaşantısı, hizmet içi çalışmaları, tecrübesi, ifade yeteneği, derse hazırlanması, derste zamanın etkin kullanılması ve uygulamış olduğu öğretim stratejileri olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenin katılımı ve memnuniyeti: Etkili okullarda öğretmenler alınan kararlara katılmaktadır.

Okul yöneticisinin liderlik özelliği: Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerinde durularak sınıfta aktif bulunmalarının daha iyi okullar yaratabileceği belirtilmiştir.

Güçlü okul kültürü: Olumlu bir iklime ve güçlü okul kültürüne sahip okulların daha başarılı okullar olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisinin pozitif ilişkileri: Okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerle tesis etmiş olduğu olumlu ilişkiler öğretmen ve öğrencilerin performanslarını artırmaktadır.

Ailenin katılımı: Ailelerin gönüllü katılımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Ronald Edmonds'un (1983) liderliğinde yapılan diğer bir araştırmadan elde edilen bulgular, bu alanda yapılan pek çok etkili okul araştırmasına model olmuş ve okul geliştirme uygulamalarına yol gösterici olmuştur. Yapılan çalışmada etkili okullarda şu özelliklerin varlığına dikkat çekilmiştir.

- 1- Kaliteli bir yapının oluşumunda etkili bir liderlik anlayışı,
- 2- Öğrenmeye odaklı bir yapı,
- 3- Öğrenme ve öğretime yardım eden güvenli bir okul iklimi,
- 4- Bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenme fırsatını elde edebileceği bir ortamı sunan öğretmen davranışı,

5- Programı değerlendirmeye dayalı olarak öğrenci başarısının ölçülmesi ve sürekli takip edilmesi (Cohn,1987:381).

Mortimore ve Sammons (1988) ve Smith ve Tomlinson (1989) tarafından İngiltere de etkili konusunda önemli olan iki araştırma yapılmıştır. Bunlardan birincisi, ilkokullarda, ikincisi ise ortaokullarda yapılmıştır. Mortimore ve Sammons'un araştırması 1980'de başlayıp Londra'da dört yılı kapsayan bir süre içinde etkili okullar olarak belirlenen 50 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda etkili okulları etkili olmayanlardan ayıran on iki temel faktör bulunmuştur. Etkili okullarla ilgili bulunan bu temel özellikler şunlardır:

1. Okul müdürünün okul kadrosuna amaçlı liderli yapması,
2. Müdür yardımcılarının katılması,
3. Öğretmenlerin katılımı,
4. Öğretmenler arasında uyum,
5. İyi yapılandırılmış okul günü,
6. Entelektüel yönden meydan okuyan bir öğretim,
7. Çalışma merkezli bir çevre,
8. Oturumlar için sınırlı yoğunlaşma,
9. Öğretmen ve öğrenciler arasında ileri derecede bir iletişim,
10. Öğrenci gelişimine ilişkin düzenli bir kayıt sistemi,
11. Aile katılımı,
12. Olumlu bir iklim.

İngiltere'de etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme çevresi, öğretim ve öğrenmenin kalitesi, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirici ya da güçlendirme, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğrenci hak

ve sorumlulukları, amaçlı öğretim üzerinde durulan başlıca boyutlar içinde yer almaktadır (Şişman, 2002:98-105).

Chang ve Wong (1996) tarafından, Asya'da birçok okulda yapılan etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda şu boyutlar elde edilmiştir:

1. Çevrenin desteği,
2. Öğretmenin profesyonelleşmesi,
3. Okulun her alanında kaliteye yönelme,
4. Başarı konusunda yüksek beklentiler.

Kazuo tarafından yapılan, Japon okullarının etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Başarı konusunda yüksek beklentiler,
2. Öğrenci merkezli eğitim,
3. Öğrenciye öğrenme becerilerini kazandırmaya odaklanmış program,
4. Öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli gelişmelerini sağlayacak destek çalışmalar,
5. Üretkenliği oluşturan, destekleyen okul iklim,
6. Okul-aile işbirliği.

Araştırma bulgularında, geçmişte Japon okullarının, etkili okul özelliklerine sahip olma yolunda çok çalıştığı ve şimdi de bu konuda oldukça başarılı olduğu belirtilmiştir. Japonya'nın yoksul bir ülke olmama nedeni olarak da okulların etkililiği gösterilmiştir.

BÖLÜM III

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmada kullanılan evren ve örneklem, veri toplama, verilerin çözümüne ilişkin analiz, yöntem ve teknikler ile verilerin yorumlanması yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Belirli bir konuda var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkartmayı amaçlayan araştırmalar tarama modeline göre düzenlenmiş araştırmalardır (Karasar, 2002:77). Bu araştırma, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, araştırmada belirlenen değişken ve boyutlar açısından kendi okulları ile ilgili var olan mevcut durum ve uygulamalara ilişkin görüşlerine dayalı olarak, söz konusu okulların, etkili okulların sahip oldukları özellikleri ne ölçüde taşıdıklarını belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan ilkokullar ile bu okullarda görev yapan yöneticiler (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ve öğretmenler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Buna göre, Gaziantep il merkezinde bulunan Şahinbey ilçesindeki 53 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 2411 sınıf öğretmeni, 43 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile 241 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır.

Evren kapsamına giren okullar ile bu okullarda görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin sayıları Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümünden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere veri

toplama aracı olarak anket kullanılmış ve yöntem olarak da survey tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri toplama aracının belirlenmesi aşamasında, araştırma konusuyla ilgili geniş bir alan yazın taraması yapılmış, konu ile ilgili tez, kitap, makale ve diğer kaynaklar incelenmiştir. Türkiye’de doğrudan etkili okulu konu alan araştırmaların Balcı (1993), Şişman (1996) ve Baştepe (2002) tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan anket; araştırmacı Şişman (1996) tarafından hazırlanıp geliştirilen ve 1996 yılında Eskişehir ilinde yapılan araştırmada kullanılan anket formudur.

Yönetici ve öğretmenlere uygulanan anket 2 bölümden oluşmaktadır (EK 1). Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak yönetici ve öğretmenlerin kişisel durumlarına ilişkin 5 soru yer almaktadır. İkinci bölümde, 56 maddeden oluşan, Şişman tarafından hazırlanıp geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik testi yapılan “Etkili Okul Anketi” kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında Şişman tarafından, araştırmada yararlanılmak üzere alan yazın taraması yapılmış, ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve değişkenler, ulaşılabildiği ölçüde incelenmiştir. Yapılan alan taraması sonucu, bir madde/soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra bu sorular alan uzmanları ve öğretmenlerle tartışılmış, bazı maddelerin çıkarılmasıyla anket 56 maddeden oluşmuştur. Aracın güvenirlik testi, SPSS paket programında yer alan Cronbach Alpha, Split Half, Guttman, Parallel, Strict Parallel gibi yöntemlerle test edilmiş, bunlardan Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0,93$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma için veri toplama aracına yapılan güvenirlik testi sonucunda; anketin maddeler bazında Cronbach alpha katsayısı $\alpha=0,97$, boyutlar bazında $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan etkili okul anketi; etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli olmak üzere altı alt boyutundan meydana gelmektedir. Anket formunda boyutlar itibariyle madde sayısı, yönetici (10), öğretmen (10), öğrenci (8), okul programı ve eğitim-öğretim süreci (10), okul kültürü ve ortamı (10), okul çevresi ve veli (8) olarak belirlenmiştir. Maddeler, Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup önerme niteliğinde ifadelerden oluşmaktadır. Bunlar karşısında deneklerin verebilecekleri tepkiler de beş kategoride

toplanmış olup, bu kategoriler, “tamamen katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en çok kabul edilen seçenekten, en az kabul edilen seçeneğe doğru da 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde puanlandırılmıştır.

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce Etkili Okul Anketi için Şişman ile iletişim kurulmuş, kendilerinden anketlerin kullanılması konusunda izin istenilmiş ve bu konudaki gerekli izin ve yardım alınmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketin yönetici ve öğretmenlere uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izin alınmıştır (EK 2).

3.4. Verilerin Toplanması

Anket formlarının geri dönüş oranını arttırmak amacıyla bizzat araştırmacı tarafından önceden hazırlanan evren listesi doğrultusunda her bir okula tek tek gidilerek okul yöneticileriyle anketin uygulanabilmesi için görüşülmüş, anketlerle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlere araştırma konusu ve anketlerin doldurulması ile ilgili bilgiler aktarılmış, anket maddelerinin uzun olması sebebiyle anketleri doldurmaları için iki hafta zaman verilmiştir. Aynı şekilde bizzat araştırmacı tarafından her bir okula tek tek gidilerek anket formları elden toplanmıştır.

Örnekleme oluşturan ilkokullarının hepsine ulaşılmış ancak; Gaziantep il merkezinde bulunan Şahinbey ilçesindeki yöneticilerin % 89,60 (43 yönetici), öğretmenlerin % 92,50 (241 öğretmen) anket sorularını cevaplandırmış, diğerleri ya boş ya da çok az bölümü işaretlenerek geri dönmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeğin I. bölümünde bulunan tüm deneklere ait bilgiler için verilerin çözümlemesinde frekans ve yüzde dağılımları alınmış ve tablolar halinde gösterilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri “SPSS (Statistical Package For Social Sociences) for MS Windows” paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında:

Birinci alt problem için tüm deneklerin yüzde ve frekansları alınmış ve oluşturulan tablolar yorumlanmıştır.

İkinci alt problem için yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış, iki grup arasındaki farkın nereden kaynaklandığını ortaya çıkarmak için de ortalamalar arası farka bakılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt problem için tek yönlü varyans analizi ve t- testi yapılmış ve fark bulunan gruplarda; gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi için, 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır;

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79
2	Az Katılıyorum	1.80 - 2.59
3	Orta Derecede Katılıyorum	2.60 - 3.39
4	Çoğunlukla Katılıyorum	3.40 - 4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20 - 4.99

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun çizelgelere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde görevli okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ve verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Demografik Özellikler

Araştırma kapsamına giren yönetici ve öğretmenlerin görev dağılımları Tablo:4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Katılımcıların Görev Dağılımları

GÖREV TÜRÜ	f	%
Okul Yöneticisi	43	15.14
Öğretmen	241	84.86

4.2. *Alt Problem 1-a. Etkili okula ilişkin okul yöneticisi boyutunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*

Etkili okula ilişkin yönetici boyutunda öğretmen görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans analizi kullanılmış, sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyduğuna hiç katılmayan 6 (%2.5), katılmayan 22 (%9.1), kararsız olan 25 (%10.4), katılan 135 (%56) ve tamamen katılan 53 (%22) öğretmen vardır. Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yaptığını hiç katılmayan 8 (%3.3), katılmayan 17 (%7.1), kararsız olan 41 (%17), katılan 126 (%52.3) ve tamamen katılan 49 (%20.3) öğretmen vardır. Yöneticilerin eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirdiğine hiç katılmayan 4 (%1.7), katılmayan 23 (%9.5), kararsız olan

37 (%15.4), katılan 120 (%49.8) ve tamamen katılan 57 (%23.7) öğretmen vardır. Yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklediğine hiç katılmayan 2 (%.8), katılmayan 13 (%5.4), kararsız olan 22 (%9.1), katılan 126 (%52.3) ve tamamen katılan 78 (%32.4) öğretmen vardır. Yöneticilerin okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağladığına hiç katılmayan 9 (%3.7), katılmayan 35 (%14.5), kararsız olan 60 (%24.9), katılan 93 (%38.6) ve tamamen katılan 44 (%18.3) öğretmen vardır. Yöneticilerin okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret ettiğine hiç katılmayan 7 (%2.9), katılmayan 37 (%15.4), kararsız olan 41 (%17), katılan 110 (%45.6) ve tamamen katılan 46 (%19.1) öğretmen vardır. Yöneticilerin okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük ettiğine hiç katılmayan 7 (%2.9), katılmayan 25 (%10.4), kararsız olan 30 (%12.4), katılan 123 (%51) ve tamamen katılan 56 (%23.2) öğretmen vardır. Yöneticilerin okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırdığına hiç katılmayan 6 (%2.5), katılmayan 22 (%9.1), kararsız olan 43 (%17.8), katılan 117 (%48.5) ve tamamen katılan 53 (%22) öğretmen vardır. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunduğuna hiç katılmayan 6 (%2.5), katılmayan 40 (%16.6), kararsız olan 47 (%19.5), katılan 108 (%44.8) ve tamamen katılan 40 (%16.6) öğretmen vardır. Yöneticilerin çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağladığına hiç katılmayan 5 (%2.1), katılmayan 18 (%7.5), kararsız olan 38 (%15.8), katılan 127 (%52.7) ve tamamen katılan 53 (%22) öğretmen vardır (Tablo 4.2).

Okul yöneticisi boyutundaki özelliklere bakıldığında yığılmanın daha çok “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Buradan çıkan verilere göre öğretmenler okul yöneticilerinden okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koymalarını, eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapmalarını, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklemektedirler. Bu özellikler etkili okulu oluşturan unsurların başında gelmektedir. Şişman’a (1996:25-26)’a göre etkili okullarda yöneticiler, okulun amaçları ile ilgili olarak olabildiğince yüksek standartlar belirlemekte, bunları açıkça ilan etmekte ve öğretmen ile öğrencilerden yüksek düzeyde başarılı olmalarını beklemektedirler. Bu sonuçlara bakıldığında Balcı’nın (1993), Şişman’ın(1996), Akan’ın(2007) ve Yılmaz’ın (2006) yapmış oldukları etkili okul ile ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.2: Yönetici Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri

	Hiç		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	6	2.5	22	9.1	25	10.4	135	56	53	22		
Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar	8	3.3	17	7.1	41	17	126	52.3	49	20.3		
Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	4	1.7	23	9.5	37	15.4	120	49.8	57	23.7		
Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.	2	.8	13	5.4	22	9.1	126	52.3	78	32.4		
Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	9	3.7	35	14.5	60	24.9	93	38.6	44	18.3		
Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	7	2.9	37	15.4	41	17.0	110	45.6	46	19.1		
Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	7	2.9	25	10.4	30	12.4	123	51	56	23.2		
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	6	2.5	22	9.1	43	17.8	117	48.5	53	22		
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	6	2.5	40	16.6	47	19.5	108	44.8	40	16.6		
Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	5	2.1	18	7.5	38	15.8	127	52.7	53	22		

4.3. Alt Problem 1-b. Etkili okula ilişkin öğretmen boyutunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Etkili okula ilişkin öğretmen boyutunda ise öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalıştığına hiç katılmayan 3 (%1.2), katılmayan 22 (%9.1), kararsız olan 34 (%14.1), katılan 123 (%51) ve tamamen katılan 59 (%24.5) öğretmen vardır. Öğretmenlerin her öğrenciye, öğretebileceklerine inandığına hiç katılmayan 2(%0.8), katılmayan 32 (%13.3), kararsız olan 53 (%22), katılan 109 (%45.2) ve tamamen katılan 45 (%18.7) öğretmen vardır. Öğretmenlerin tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını beklediğine hiç katılmayan 7(% 2.9), katılmayan 44 (%18.3), kararsız olan 38 (%15.8), katılan 106 (%44) ve tamamen katılan 46 (%23.7) öğretmen vardır. Öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine inandığına hiç katılmayan 6(% 2.5), katılmayan 34 (%14.1), kararsız olan 42 (%17.4), katılan 123 (%51) ve tamamen katılan 36 (%14.9) öğretmen vardır. Öğretmenlerin öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklediğine hiç katılmayan 1(% 4), katılmayan 23 (%9.5), kararsız olan 20 (%8.3), katılan 139 (%57.7) ve tamamen katılan 58 (%24.1) öğretmen vardır. Öğretmenlerin yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olduğuna hiç katılmayan 1(% 4), katılmayan 14 (%5.8), kararsız olan 47 (%19.5), katılan 119 (%49.4) ve tamamen katılan 60 (%24.9) öğretmen vardır. Öğretmenlerin öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturduğuna hiç katılmayan 1(% 4), katılmayan 17 (%7.1), kararsız olan 48 (%19.9), katılan 124 (%51.5) ve tamamen katılan 51 (%21.2) öğretmen vardır. Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içinde olduğuna hiç katılmayan 1(% 4), katılmayan 22 (%9.1), kararsız olan 61 (%25.3), katılan 114 (%47.3) ve tamamen katılan 43 (%17.8) öğretmen vardır. Öğretmenlerin dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olduğuna hiç katılmayan 3(% 1.2), katılmayan 22(%9.1), kararsız olan 57 (%23.7), katılan 116 (%48.1) ve tamamen katılan 43 (%17.8) öğretmen vardır. Öğretmenlerin öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ettiğine hiç katılmayan 2(%0.8), katılmayan 16(%6.6), kararsız olan 43 (%17.8), katılan 127 (%52.7) ve tamamen katılan 53 (%22) öğretmen vardır (Tablo 4.3).

Öğretmen boyutundaki özelliklere bakıldığında yığılmanın daha çok “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Buradan çıkan verilere göre öğretmenlerden “Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.” Seçeneğinin en fazla yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Diğer

yandan “Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.” ve “Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.” seçeneklerinin de en çok yüzdeye sahip olunan özellik olduğu görülmektedir. Lightfoot (1983:16), diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimde bulunan öğretmenin hem öğrencilerin hem de okul okulun başarısı üzerinde etkisinin büyük olduğunu belirtirken, Başaran (1996) da, etkili öğretmenin öğrencinin gözünde örnek olabilen öğretmen olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin tüm öğrencilerden başarılı olmalarını bekleme, yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olma, dersleriyle ilgili olarak sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olma ve öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol etme özellikleri, her öğrencinin öğrenebileceğine inanmaları özelliklerinde de yığılma olduğu görülmektedir.

Bu boyuta ilişkin en düşük gerçekleşen öğretmen özelliklerinin, başarı konusuna ilişkin beklentilerle ilgili olduğu görülmektedir.

Baştepe'nin (2002:113-115) yapmış olduğu etkili okul ile ilgili araştırma sonuçlarına göre her öğrencinin öğrenebileceğine inanma özelliğinin en fazla olması bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine kendilerini sürekli olarak geliştirme çabası içerisinde olma özelliğinin en az olması bu araştırmayı desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretmenler öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını bekleyerek daha çok akademik başarı üzerinde durdukları görülmektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında Balcı'nın (1993), Şişman'ın(1996), Akan'ın(2007) ve Yılmaz'ın (2006) yapmış oldukları etkili okul ile ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.3: Öğretmen Boyutunda Öğretmenlerin Görüşleri

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	3	1.2	22	9.1	34	14.1	123	51	59	24.5
Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.	2	.8	32	13.3	53	22	109	45.2	45	18.7
Tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını beklerler.	7	2.9	44	18.3	38	15.8	106	44	46	23.7
Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	6	2.5	34	14.1	42	17.4	123	51	36	14.9
Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.	1	.4	23	9.5	20	8.3	139	57.7	58	24.1
Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	.4	14	5.8	47	19.5	119	49.4	60	24.9
Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.	1	.4	17	7.1	48	19.9	124	51.5	51	21.2
Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	1	.4	22	9.1	61	25.3	114	47.3	43	17.8
Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	3	1.2	22	9.1	57	23.7	116	48.1	43	17.8
Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	2	.8	16	6.6	43	17.8	127	52.7	53	22

4.4. Alt Problem 2-a. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcılarının cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur. Buna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında yönetici görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($U=9762.50, p>.05$) (Tablo 4.4).

Tablo 4.4: Yönetici Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Yönetici	Erkek	166	142,69	23686,50	9762.50	.963
Görüşleri	Kadın	118	142,23	16783,50		

4.5. Alt Problem 2-b. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde kıdeme göre farklılık var mıdır?

Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcılarının kıdemlerine göre farklı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur. Buna göre yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2(n=284, sd=5)= 22.918, p<.01$) (Tablo 4.5).

Tablo 4.5: Yönetici Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	Sıra	sd	X ²	p	Fark
			Ortalaması				
Yönetici	0 - 5 yıl	28	145,93	5	22.918	.000*	1-6
Görüşleri	6 - 10 yıl	38	127,75				2-6
	11 - 15 yıl	87	133,03				3-6
	16 - 20 yıl	62	125,96				4-6
	21 - 25 yıl	30	147,50				5-6
	26 yıl ve üstü	39	197,97				

*p<.01

Hangi gruplar arasında farklılık olduğu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26

yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ($U=362.00$, $p<.05$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ($U=382.50$, $p<.01$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ($U=920.00$, $p<.01$), 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ($U=574.00$, $p<.01$) ve son olarak 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ($U=375.50$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 4.6)

Tablo 4.6: Yönetici Görüşlerinin Kıdeme İkili Grup Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Yönetici Görüşleri	0 ile 5 yıl	28	27,43	768,50	362,00	.019
	26 yıl ve üstü	39	38,72	1510,00		
	6 ile 10 yıl	38	29,57	1123,50	382,50	.000
	26 yıl ve üstü	39	48,19	1879,50		
	11 ile 15 yıl	87	54,57	4748,00	920,00	.000
	26 yıl ve üstü	39	83,41	3253,00		
	16 ile 20 yıl	62	40,76	2527,00	574,00	.000
	26 yıl ve üstü	39	67,28	67,28		
	21 ile 25 yıl	30	28,02	840,50	375,50	.011
	26 yıl ve üstü	39	40,37	40,37		

4.6. Alt Problem 2-c. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?

Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Walli testi yapılmış elde edilen sonuçlardan katılımcıların yönetici görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2(n=284, sd=3)= 16.519$, $p<.01$) (Tablo 4.7).

Tablo 4.7: Yönetici Görüşlerinin Eğitime Göre Karşılaştırılması

	Eğitim	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Yönetici Görüşleri	Öğretmen okulu	4	264,25	3	16.519	.001*	1-2
	Ön lisans	35	176,44				1-3
	Lisans	232	135,73				1-4
	Yüksek lisans	13	134,38				2-3

p<.01

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda öğretmen okulu mezunları ile ön lisans mezunları arasında (U= 19.00, p<.05), öğretmen okulu ve lisans mezunları arasında (U=54.00, p<.01), öğretmen okulu ve yüksek lisans mezunları arasında (U=27.00, p<.01) ve ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında (U=2897.00,p<.01) (Tablo 4.8).

Tablo 4.8: Yönetici Görüşlerinin Eğitime Göre İkili Grup Karşılaştırmaları

	Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici Görüşleri	Öğretmen okulu	4	32,75	131,00	19,00	.017
	Ön lisans	35	18,54	18,54		
	Öğretmen okulu	4	221,10	884,00	54,00	.002
	Lisans	232	116,73	27082,00		
	Öğretmen okulu	4	15,50	62,00	.000	.003
	Yüksek Lisans	13	7,00	91,00		
	Ön Lisans	35	167,23	5853,00	2897,00	.006
	Lisans	232	128,99	299925,00		

4.7. Alt Problem 2-d. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde yaşa göre farklılık var mıdır?

Katılımcıların yönetici görüşlerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre yönetici görüşlerinin yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (X^2 (n=284, sd=5)= 21.559, p<.01) (Tablo 4.9).

Tablo 4.9: Yönetici Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	n	Sıra		X^2	p	Fark
			Ortalaması	sd			
Yönetici	25 yaş altı	10	136,30	5	21.559	.001*	2-6
Görüşleri	25 - 29 yaş	22	128,34				3-6
	30 - 34 yaş	74	134,67				4-6
	35 - 39 yaş	60	120,52				5-6
	40 - 44 yaş	57	137,87				
	45 yaş ve üstü	61	184,07				

p<.01

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda 25-29 yaş ile 45 yaş ve üstü olanlar arasında (U= 373.50, p<.01), 30 -34 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında (U=1560.00, p<.01), 35-39 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında (U=987.50, p<.01), ve son olarak 40-44 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında (U= 1121.50, p<.01) anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.10).

Tablo 4.10: Yönetici Görüşlerinin Yaşa Göre İkili Grup Karşılaştırmaları

	Eğitim	n	Sıra		U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Yönetici	25 ile 29 yaş	22	28,48	626,50	373,50	.002
Görüşleri	45 yaş ve üstü	61	46,88	2859,50		
	30 ile 34 yaş	74	58,58	4335,00	1560,00	.002
	45 yaş ve üstü	61	79,43	4845,00		

35 ile 39 yaş	60	46,96	2817,50	987,50	.000
45 yaş ve üstü	61	74,81	4563,50		
40 ile 44 yaş	57	48,68	2774,50	1121,50	.001
45 yaş ve üstü	61	69,61	4246,50		

4.8. Alt Problem 2-e. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde branşa göre farklılık var mıdır?

Katılımcıların etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde branşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, bunun sonucunda yönetici görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($X^2 (n=284, sd=3)=2.152, p>.05$) (Tablo 4.11).

Tablo 4.11: Yönetici Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

	Branş	n	Sıra		X^2	p	Fark
			Ortalaması	sd			
Yönetici	Sınıf öğretmeni	261	141,24	3	2.152	.542	
Görüşleri	Türkçe	21	159,00				
	Matematik-fen	1	70,00				
	Sosyal bilgiler	1	198,00				

4.9. Alt Problem 3-a. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin katılımcılarının cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur. Buna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında öğretmen görüşleri bakımından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=9762.50, p>.05$) (Tablo 4.12).

Tablo 4.12: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	Erkek	166	135,95	22567,00	8706.00	.110
Görüşleri	Kadın	118	151,72	17903,00		

4.10. Alt Problem 3-b. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdeme göre farklılık var mıdır?

Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcılarının kıdemlerine göre farklı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’de sunulmuştur. Buna göre yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir($X^2(n=284, sd=5)= 21.785, p<.01$)(Tablo 4.13).

Tablo 4.13: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Fark
Öğretmen	0 - 5 yıl	28	137,38	5	21.785	.001*	1-6
Görüşleri	6 - 10 yıl	38	132,33				2-6
	11 - 15 yıl	87	128,43				3-5
	16 - 20 yıl	62	128,22				3-6
	21 - 25 yıl	30	166,53				4-5
	26 yıl ve üstü	39	191,71				5-6

p<.01

Hangi gruplar arasında farklılık olduğu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında (U=350.00, p<.05), 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında (U=439.00, p<.01), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında (U=944.00, p<.05),11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü (U=948.00, p<.01), 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında (U=655.50, p<.05) ve son olarak 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında (U=662.00, p<.05) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 4.14).

Tablo 4.14: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme İkili Grup Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	Sıra		U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Öğretmen Görüşleri	0 ile 5 yıl	28	27,02	756,50	350,50	.013
	26 yıl ve üstü	39	39,01	1521,50		
	6 ile 10 yıl	38	31,05	1180,00	439,00	.002
	26 yıl ve üstü	39	46,74	1823,00		
	11 ile 15 yıl	87	54,90	4776,00	948,00	.000
	26 yıl ve üstü	39	82,69	3225,00		
	16 ile 20 yıl	62	42,07	2608,50	655,50	.022
	21 ile 25 yıl	30	55,65	1669,50		
	16 ile 20 yıl	62	42,18	2615,00	662,00	.000
	26 yıl ve üstü	39	65,03	2536,00		

4.11. Alt Problem 3-c. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?

Katılımcıların etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı yapılan Kruskal Wallis testi sonucu tespit edilmiştir (X^2 (n=284, sd=3)= 17.999, p<.01 (Tablo 4.15).

Tablo 4.15: Öğretmen Görüşlerinin Eğitime Göre Karşılaştırılması

	Eğitim	n	Sıra		X^2	p	Fark
			Ortalaması	sd			
Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	4	190,25	3	17.999	.000*	2-3
	Ön lisans	35	193,04				
	Lisans	232	133,27				
	Yüksek lisans	13	156,54				

p<.01

Hangi gruplar arasında farklılık olduğu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=2359.00$, $p<.01$) (Tablo 4.16).

Tablo 4.16: Öğretmen Görüşlerinin Eğitime Göre İkili Grup Karşılaştırması

	Eğitim	n	Sıra		U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Öğretmen	Ön Lisans	35	182,60	6391,00	2359,00	.000
Görüşleri	Lisans	232	126,67	29387,00		

4.12. Alt Problem 3-d. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde yaşa göre farklılık var mıdır?

Katılımcıların etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde yaşa göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre öğretmen görüşlerinin yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($X^2(n=284, sd=5)= 24.835$, $p<.01$) (Tablo 4.17).

Tablo 4.17: Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	n	Sıra		X^2	p	Fark
			Ortalaması	sd			
Öğretmen	25 yaş altı	10	131,05	5	24.835	.000*	2-6
Görüşleri	25 - 29 yaş	22	121,86				3-6
	30 - 34 yaş	74	132,95				4-6
	35 - 39 yaş	60	125,28				
	40 - 44 yaş	57	134,06				
	45 yaş ve üstü	61	188,22				

$p<.01$

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, bunun sonucunda 25-29 yaş ile 45 yaş ve üstü olanlar arasında ($U= 386.50$, $p<.01$), 30 -34 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında

($U=1392.50$, $p<.01$), ve son olarak 35-39 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında ($U=1001.50$, $p<.01$) anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.18).

Tablo 4.18: Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre İkili Grup Karşılaştırmaları

	Eğitim	n	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Öğretmen Görüşleri	25 ile 29 yaş	22	29,07	639,50	386,50	.003
	45 yaş ve üstü	61	46,66	2846,50		
	30 ile 34 yaş	74	56,32	4167,50	1392,50	.000
	45 yaş ve üstü	61	82,17	5012,50		
	35 ile 39 yaş	60	47,18	2831,00	1001,00	.000
	45 yaş ve üstü	61	74,59	4550,00		

4.13. *Alt Problem 3-e. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde branşa göre farklılık var mıdır?*

Katılımcıların etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Testi sonu öğretmen görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($X^2(n=284, sd=3)= 1.666$, $p>.05$) (Tablo 4.19).

Tablo 4.19: Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

	Branş	n	Sıra		X^2	p	Fark
			Ortalaması	sd			
Öğretmen Görüşleri	Sınıf öğretmeni	261	143,79	3	1.666	.645	
	Türkçe	21	128,55				
	Matematik-fen	1	67,00				
	Sosyal bilgiler	1	173,50				
	Total	284					

BÖLÜM V

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Etkili okula ilişkin kadın ve erkek katılımcılar arasında yönetici görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir

2. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında, 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında ve son olarak 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur

3. Etkili okula ilişkin katılımcıların yönetici görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda öğretmen okulu mezunları ile ön lisans mezunları arasında, öğretmen okulu ve lisans mezunları arasında, öğretmen okulu ve yüksek lisans mezunları arasında ve ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

5. Etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 25-29 yaş ile 45 yaş ve üstü olanlar arasında, 30 -34 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında, 35-39 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında ve son olarak 40-44 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

6. Katılımcıların etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinde branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

7. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin katılımcılarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmiştir. Buna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında öğretmen görüşleri bakımından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir

8. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin katılımcılarının kıdemlerine göre farklı olup olmadığını belirlenmiştir. Buna göre yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü, 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında ve son olarak 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur

9. Katılımcıların etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

10. Katılımcıların etkili okula ilişkin öğretmen görüşlerinde yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda 25-29 yaş ile 45 yaş ve üstü olanlar arasında, 30 -34 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında ve son olarak 35-39 yaş ile 45 ve üstü yaş olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1 Öneriler

1. Etkili okul araştırmaları veli ve öğrenci boyutları da ele alınarak daha kapsamlı bir çalışma haline getirilebilir.
2. Ülke genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile daha geniş kapsamlı bir çalışma haline getirilebilir.
3. Ülkemizdeki Bölgesel farklılıkların ortaya konulması için bölgeler arası araştırma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
4. Özel okullar ile devlet okullar arasında araştırma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. AÇIKALIN, Aytaç. (1997). Teknik, Toplumsal ve Kurumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayınları.
2. AÇIKALIN, Aytaç, (1998), Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları, Ankara.
3. AKAN, Durdağı, (2007),“Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi
4. ALDEMİR, Ceyhan. (1993) “Örgütsel Etkinlik”. MPM Verimlilik Dergisi, cilt:1,sayı:4,1993,ss. 124-143.
5. AYDIN, İ. P. (2004). “Okul Çevre İlişkileri”, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (Editör: Yüksel Özden), 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 161-185.
6. AYDIN, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. BALCI, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
8. BALCI, Ali. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları
9. BALCI, Ali.(1993) Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
10. BALCI, Ali.(1996). Etkili Okul Ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. Yeni Türkiye Dergisi Özel Sayı. Ankara.
11. BAŞAR, H. (1994). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
12. BAŞARAN, İbrahim Ethem. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara:Yargıcı Matbaası.
13. BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1991). Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

14. BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1998).Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1998.
15. BAŞTEPE, İ. (2002) “Normal Ve Taşlamalı Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya ili Örneği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
16. BERNARD, Chaster I. The Function Of The Exucitive. Cambridge: Massachusetts Harvard Universty Press, 1966.
17. BİLGİN, Nihat, (1994), Çağdaş ve Demokratik Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul
18. BURSALIOĞLU, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık.
19. BURSALIOĞLU, Ziya. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
20. BURSALIOĞLU, Ziya. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem Yayınları
21. BURSALIOĞLU, Ziya, (1979), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
22. CAFOĞLU, Zuhale.(1995). Okulların Güçlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl: 1 Sayı: 4 :449-555.
23. CAMPBELL, J., KYRIAKIDES, L., MUJIS, D., and ROBINSON W. (2004). Assessing Teacher Effectiveness. London: Routledge Falmer.
24. CAN, Niyazi,(2004), “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları “Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 16
25. CAN, Halil (1997). Organizasyon ve Yönetim . Ankara: Siyasal Kitapevi.

26. CELEP, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.
27. CERİT, Yusuf, (2005), Okul ve Öğretmenlik, (Öğretmenlik Mesleğine Giriş - Editör: M. Durdu KARSLI), Pegem Yayınları, Ankara.
28. ÇAĞLAYAN, Ahmet. (2002).İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite. İstanbul: BilgeYayınları.
29. ÇALIK, Temel, (2003), “ Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları” Sosyal Bilimler Dergisi, manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-09.pdf
30. ÇELİK, Vehbi,(2002), Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.
31. ÇELİK, Vehbi. (2000), Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları,
32. ÇELİK, Vehbi. (2006), Eğitimde Moral Liderlik, (Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı), Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara.
33. ÇELİKTEN, Mustafa.(1999). Etkili Okullarda Karar Süreci. Milli Eğitim Dergisi sayı:11
34. ÇINKIR, Şakir, (2006), ”Okul Müdürlüğünü Anlamak” Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB ilköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
35. ÇUBUKÇU, Z ve GİRMEN, P (2006) “ Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:16
36. ERDOĞAN, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
37. EDMONDS, Ronald (1983), Search Effective Schools Resarch: The İdenfication And Analysis Of City School That Are İnstructionally Effective For Poor Children, Michigan State University
38. EYÜBOĞLU, Özgür. (2006). “Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

39. FULLER, Bruce, (1987), “What School Factors Raise Achievement in the Third World?” Review of Educational Research, Vol.57, No.3,pp.255-292
40. GÖKÇE, Erten (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. Ankara üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi yıl:2002 cilt:35 sayı 1-2.
41. GEZER, Burcu. (2005). “Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
42. GÖZÜTOK, Dilek, (1998), “Okul ve Sınıf Ortamı”, İlköğretim Müfettişleri Semineri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
43. GÜÇLÜ, Nezahat,(2008). “Okula Dayalı Yönetim” Milli Eğitim Dergisi, Sayı Ekim Kasım Aralık 148
44. GÜRSEL, Musa. (2005). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. 2. Baskı, Konya: Eğitim Kitapevi.
45. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). Educational administration: Theory, research, and practice, 2nd edition. New York: Random House.
46. Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1989). A theoretical framework and exploration of effectiveness in schools. In J. L. Burdin (Ed.).
47. İPEK, C. “Devlet Liseleri ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür Ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi”. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz Sayı:19 (411–442), 1999.
48. KARSLI, Durdu Mehmet (2004) Yönetimsel Etkililik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
49. KELEŞ, Başar (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri ”Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
50. KÜÇÜKAHMET, Leyla, (1987), Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:153, Ankara

51. LEVİNE, Daniel U. and Lawrence Lezotte W. “Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice” National Center for Effective Schools. Research and Development, ERIC No: ED 330032. 1990.
52. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 2011-2012 Öğretim Yılı İstatistikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
53. MORTİMORE, Peter and P.Sammons. “New Evidence on Effective Elementary Schools”. Educational Leadership, 45 (1),1987, pp.4-9
54. ÖZDEMİR, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
55. ÖZDEN, Yüksel. ,(2006),“Eğitim Liderliği”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı
56. PEKER, Ömer, (1995),Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, Türkiye Ortadoğu Amme idaresi Enstitüsü Yayınları, No:258, Ankara.
57. POLK, J.A. (2006). Traits of Effective Teachers. ERIC No: EJ744411.
58. ŞEN, Ş., ERİŞEN Y. (2002).Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, (1), 99-116.
59. ŞİŞMAN, M. (2004). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
60. ŞİŞMAN, Mehmet, (2002), Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar, Pegem Yayınları, Ankara.
61. ŞİŞMAN, Mehmet ve Turan, Selahattin.(2005). “Eğitim ve Okul Yönetimi”, (Editör: Yüksel Özden), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 99-146.
62. ŞİŞMAN, Mehmet (1997) “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir,

63. ŞİŞMAN, Mehmet (1997),“Öğretim Liderliği”. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir, 1997.
64. ŞİŞMAN, Mehmet; YÜCEL Cemil,(2006), “Veli Okul Toplum iş birliği”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB ilköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
65. TAN, Hasan (1992), Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: MEB Yayınları.
66. TAYMAZ, Haydar. (2003). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
67. TERZİ, Ali Rıza. (2005). “İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:43, 423–443.
68. TESCONİ, C. A. (1995). Good Schools. The Policy Environment Perspective. New Jersey: Hampton Press.
69. TOPRAKÇI, E. (2002). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya Yayınevi.
70. TOSUN, M. (1981). Örgütsel Etkililik. Ankara: TODAİE Yayınları.
71. TÖREMEN, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. Milli Eğitim Dergisi, 160.
72. TURAN, Selahattin; Açıkalm, Aytaç; Şişman, Mehmet. (2007). “İşini Bil Okuluna Sahip Ol”, Bir İnsan Olarak Okul Müdürü. Ankara: PegemA Yayıncılık, 81-100.
73. TURAN, Selahattin,(2006), “Eğitim Liderliği”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB ilköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
74. YAVUZER, Haluk. “6-12 Yaş Çocukların Psiko-Sosyal Gelişmesi. Pedagoji Dergisi, sayı:1,1980,ss.41-48.
75. YILMAZ, Vijdan. (2006), “İlköğretim Okullarının Etkili Okul özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
76. YİĞİT, Birol; BAYRAKTAR, Mehmet (2006), Okul-Çevre İlişkileri, Pegem

EKLER

EK 1: Etkili Okul Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu anket eğitim ile ilgili bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokullarının etkililik düzeylerini belirlemektir. Bu anket aracılığı ile toplanan veriler, sadece bu anket için kullanılacaktır. Başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Araştırmanın başarıya ulaşabilmesi, ankette yer olan soruları sizin içtenlikle ve doğrulukla cevaplamanıza bağlıdır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman: Prof. Dr. Akif AKKUŞ
HKÜ Eğitim Fak. Dekanı

Yakup KAYA
Y.lisans Öğrencisi

A. Cinsiyetiniz : 1. () Erkek 2. () Kadın B. Göreviniz : 1. () Yönetici 2. () Öğretmen C. Meslekteki Kıdeminiz : 1. () 0-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21-25 yıl 6. () 26 yıl ve üstü	D. Eğitim Durumunuz : 1. () Öğretmen Okulu 2. () Ön Lisans 3. () Lisans 4. () Yüksek lisans 5. () Doktora E. Yaşınız : 1. () 25 yaş altı 2. () 25-29 yaş 3. () 30-34 yaş 4. () 35-39 yaş 5. () 40-44 yaş 6. () 45 yaş ve üstü	F. Çalışmakta Olduğunuz Okul : 1. () Resmi Okul 2. () Özel Okul G. Branşınız : 1. () Sınıf Öğretmeni 2. () Türkçe 3. () Matematik-Fen ve Tek. 4. () Sosyal Bilgiler 5. () Yabancı Dil 6. () Din Kül. ve Ahlak Bilgisi 7. () Güzel Sanatlar vb. 8. () Beden Eğitimi 9. () Başka belirtiniz(.....)			
Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
Size uygun gelen seçeneğin yer aldığı kutucuğun içine "X" işareti koyunuz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A-Bu okulda okul müdürü;					
1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.	1	2	3	4	5
3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.	1	2	3	4	5
5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
6. Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5
10. Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	1	2	3	4	5
B-Bu okulda öğretmenler;					
1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
2. Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5

3. Tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
4. Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
6. Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.	1	2	3	4	5
8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	1	2	3	4	5
9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
C-Bu okulda öğrenciler;					
1. Birlikte ve işbirliği için öğrenme anlayışına sahiptirler.	1	2	3	4	5
2. Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içindedirler.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olabileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz →

4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir.	1	2	3	4	5
6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.	1	2	3	4	5
D- Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci;					
1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.den çok konunun öğretimine ayrılır.	1	2	3	4	5
2. Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır.	1	2	3	4	5
3. Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.	1	2	3	4	5
5. Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece "ne?" sorusuna değil; "niçin?" ve "nasıl?" sorularına da cevap verilir.	1	2	3	4	5
6. Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.	1	2	3	4	5
7. Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir.	1	2	3	4	5
8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	1	2	3	4	5
9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir.	1	2	3	4	5
E-Okul kültürü ve ortamı;					
1. Okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır.	1	2	3	4	5
2. Okulda her türlü örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	1	2	3	4	5
3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.	1	2	3	4	5
4. Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	1	2	3	4	5
5. Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekli çalışmaya sevk edici niteliktedir.	1	2	3	4	5

6. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.	1	2	3	4	5
7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.	1	2	3	4	5
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.	1	2	3	4	5
9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.	1	2	3	4	5
10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen öğrenci arasında bir işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
F-Okul çevresi ve veliler;					
1. Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
2. Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilir.	1	2	3	4	5
3. Veliler okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.	1	2	3	4	5
4. Okul dışı, çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5. Veliler, okulun kendilerinde neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	1	2	3	4	5
6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
7. Eğitim amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
8. Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	1	2	3	4	5

Anketimiz bitmiştir. Zaman ayırdığınız için teşekkürler...

EK 2: Araştırma İzin Talebi

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01/
Konu : Araştırma İzin Talebi

3364 *05.02.2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 15/01/2013 tarih ve B.30.2.HKU.0.14.00.00-026 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Yakup KAYA'nın "Okul Paydaşlarının Görüşlerine göre Etkili Okul Geliştirme" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere İlimiz Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge Bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ekrem SERİN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

04/02/2013

Cemâlettin ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres
Ayrıntılı bilgi için irtibat
Telefon
Email
İnternet

: Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
: Şube Müdürü M.Şakir ULUDAĞ-Strateji Geliştirme Şefi M.KÖK
: (0342) 231 10 58 - 4330 Fax: (0342) 232 24 10
: gaziantepmcm@mcb.gov.tr
: http://gaziantep.mcb.gov.tr - www.gaziantep-mcb.gov.tr

