



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DENİZLİ İLİNDEKİ OKULLARIN ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

Eda SEVİMLİ

DENİZLİ - 2015

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DENİZLİ İLİNDEKİ OKULLARIN ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

Eda SEVİMLİ

**Danışman
Y. Doç. Dr. Gökhan TUZCU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

R. Baştürk

Üye : Doç. Dr. Turan PAKER

Turan Pakker

Üye : Y. Doç. Dr. Gökhan TUZCU

Gökhan Tuzcu

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

05/06/2015 tarih ve 20/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

R. Baştürk

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Eda SEVİMLİ

TEŞEKKÜR

Tez konusunun seçiminden tamamlanmasına kadar, rehberliğini esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen danışmanım Y. Doç. Dr. Gökhan TUZCU'ya çok teşekkür ederim. Araştırmamdaki istatistiksel çalışmaların yapılmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, yüksek lisans öğrenimim süresince düşüncelerinden ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında bana kapılarını açarak yardımcı olan ilköğretim kurumlarının yöneticilerine, anketimi yanıtlayarak araştırmaya katılan öğretmenlere ilgi ve destekleri için teşekkür ederim.

Bu yolculuğa başlamama beni özendiren, yaşamımın her anında olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan, ekonomik ve sosyal desteklerini esirgemeyen annem, babam ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, tezimi hazırlama sürecinde sabırlı ve anlayışlı yaklaşımıyla desteğini her zaman yanımda hissettiğim, iyi-kötü her anımda bana olan güvenini ve inancını dile getirerek beni motive eden sevgili eşim Hasan Fehmi SEVİMLİ'ye sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

DENİZLİ İLİNDEKİ OKULLARIN ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

SEVİMLİ, Eda
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Y. Doç. Dr. Gökhan TUZCU

Mayıs 2015, 141 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, okullarına ilişkin etkililik algılarını incelemek ve okul etkililiğinin cinsiyet, branş, okul türü, okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp-farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Balcı (1993) tarafından geliştirilen etkili okul anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin yorumunda, Independent Sample t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney-U Testi ve Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Veriler 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “öğretmenler”, en az etkili boyutlar ise “öğrenciler” ve “veliler” dir.
2. Etkili okulun ‘öğretmenler’ boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.
3. Okulların, etkili okulun ‘okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

4. Okulların, etkili okulun ‘öğretmenler’, ‘okul ortamı’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri, ilkokul ve ortaokul düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.
5. Etkili okulun bütün boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.
6. Etkili okulun ‘öğretmenler’, ‘okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.
7. Sosyo-ekonomik düzeyine göre; okulların etkili okulun bütün boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Etkili Okul, Algı, İlkokul, Ortaokul

ABSTRACT**THE EFFECTIVENESS LEVELS OF SCHOOLS IN DENİZLİ**

SEVİMLİ, Eda

MA Thesis in Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Gökhan TUZCU

May 2015, 141 Pages

The purpose of this study is to examine the perceptions of teachers who work in elementary and secondary schools in Denizli about school effectiveness, and to find out whether there is a difference in their perceptions regarding school effectiveness as well as variables such as gender, subject they teach, school type, socio-economic level of school.

The study is descriptive one, and the data have been collected through a questionnaire, Effective School Survey, a scale developed by Balci in 1993. The data obtained through the questionnaire have been analyzed by using SPSS 16.0. For the data analysis, Independent Sample-t test, Unidirectional Variance Analysis, Mann Whitney-U Test and Kruskal-Wallis Variance Analyses have been used. In addition, the critical level was $p < .05$ for all the statistical analyses.

The research results can be summarized as follows:

1. In terms of effective school, the most effective variable was “teachers” and the least were “students” and “parents”.
2. Regarding the teachers' perceptions related to the effective school, the variable “teachers” had a statistically significant difference in terms of gender.
3. In schools, teachers' perceptions related to the effective school, the variables “school administrators”, “students” and “parents” had a statistically significant difference in terms of educational level of the teachers.

4. In schools, teachers' perceptions related to the effective school, the variables “teachers”, “school environment”, “students” and “parents” had a statistically significant difference in terms of the school level such as elementary and secondary school.
5. Teachers' perceptions related to all properties of effective school, there was a statistically significant difference in terms of the type of school.
6. Teachers' perceptions related to the effective school, the variables “school administrations”, “students” and “parents” had a statistically significant difference in terms of the educational background of the teachers.
7. Teachers' perceptions related to the effective school, there was a statistically significant in all variables “teachers”, “school administrators”, “school environment”, “students” and “parents” in terms of socio-economic level of schools.

Keywords: Effectiveness, Effective school, Perception, Primaryschool, Secondaryschool

İÇİNDEKİLER

Yüksek Lisans Tezi Onay Formu.....	iii
Bilimsel Etik Sayfası.....	iv
Teşekkür.....	v
Özet	vi
Abstract	vii
İçindekiler	x
Tablolar Listesi	xiv
Simge ve Kısaltmalar Listesi.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI

2.1. Etkililik Kavramı ve Örgütsel Etkililik.....	9
2.2. Etkili Okul.....	10
2.2.1. Etkili okulun özellikleri	13
2.2.2. Etkili okul çalışmalarının dayandığı temeller	15
2.3. Okul Etkililiğini Ölçen Modeller	16

2.3.1. Amaç modeli	18
2.3.2. Kaynak – girdi (sistem) modeli.....	18
2.3.3. Süreç modeli	19
2.3.4. Doyum modeli.....	20
2.3.5. Yasallık (meşruiyet) modeli	21
2.3.6. Etkisizlik modeli.....	21
2.3.7. Örgütsel öğrenme modeli.....	22
2.3.8. Toplam kalite yönetimi modeli	23
2.3.9. Hoy ve Ferguson’un örgütsel etkililik modeli	23
2.4. Etkili Okul Çeşitleri.....	26
2.4.1. Öğrenen okul.....	26
2.4.2. Okul merkezli yönetim (OMY)	27
2.4.3. Müfredat laboratuvar okulları (MLO)	28
2.4.4. İnteraktif okul.....	30
2.4.5. Toplam kalite yönetimi (TKY) okulları	31
2.5. Etkili Okulun Boyutları.....	32
2.5.1. Yönetici	32
2.5.2. Öğretmen	35
2.5.3. Okul ortamı	38
2.5.4. Öğrenci.....	40
2.5.5. Okul çevresi ve veliler	42
2.6. İlgili Araştırmalar	45
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	56
3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu.....	56
3.2.1. Evren.....	56
3.2.2. Örneklem	57

3.2.2.1. Örnekleme alınan kişilere ait genel bilgiler.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları (Teknikleri)	60
3.3.1. Ölçme aracı.....	60
3.3.2. Veri toplama süreci.....	61
3.3.3. Verilerin analizi	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.1.1. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin etkililiğinin incelenmesi	68
4.1.2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin etkililiğinin incelenmesi	70
4.1.3. İlkokul ve ortaokulların okul ortamının etkililiğinin incelenmesi.....	73
4.1.4. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin etkililiğinin incelenmesi	77
4.1.5. İlkokul ve ortaokulların öğrenci velilerinin etkililiğinin incelenmesi	78
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.2.1. Etkili okulun ‘yönetici’ boyutuna ilişkin algıların, farklı değişkenlere göre incelenmesi.....	81
4.2.2. Etkili okulun “öğretmenler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi.....	89
4.2.3. Etkili okulun “okul ortamı” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi.....	94
4.2.4. Etkili okulun “öğrenciler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi.....	100
4.2.5. Etkili okulun “veliler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi.....	107

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	116
5.2. Öneriler	124

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	124
5.2.2. Gelecek çalışmalara yönelik öneriler.....	126
KAYNAKLAR	127
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	141

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Okulun Etkililiğini Ölçen Modeller	17
Tablo 3.1.	Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayıları.....	57
Tablo 3.2.	Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Ait İstatistikler	59
Tablo 3.3.	Uygulama Yapılan Özel Sektöre Ait İlkokulların Listesi	61
Tablo 3.4.	Uygulama Yapılan Özel Sektöre Ait Ortaokulların Listesi	62
Tablo 3.5.	Uygulama Yapılan Kamuya Ait İlkokulların Listesi	62
Tablo 3.6.	Uygulama Yapılan Kamuya Ait Ortaokulların Listesi	63
Tablo 3.7.	Seçeneklere İlişkin Puanlar	64
Tablo 3.8.	Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile İlgili Bağımsız Değişkenler İçin Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .	65
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin İlkokul ve Ortaokulların Etkililiğine Yönelik Algılarına Ait Betimsel İstatistikler	66
Tablo 4.2.	“Etkili Okul” Ölçeğinin “Okul Yöneticisi” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler	68
Tablo 4.3.	“Etkili Okul” Ölçeğinin “Öğretmenler” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler	71
Tablo 4.4.	“Etkili Okul” Ölçeğinin “Okul Ortamı” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler	74
Tablo 4.5.	“Etkili Okul” Ölçeğinin “Öğrenciler” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 4.6.	“Etkili Okul” Ölçeğinin “Veliler” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 4.7.	Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	81
Tablo 4.8.	Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	84
Tablo 4.9.	Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	85
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.11.	Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	87
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo- Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi	

	Sonuçları.....	87
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	89
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem ve Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi...	92
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin, Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	93
Tablo 4.16.	Katılımcıların, ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.17.	Öğretmenlerin, Farklı Değişkenlere Göre ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	95
Tablo 4.18.	Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem ve Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi...	98
Tablo 4.19.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	99
Tablo 4.20.	Öğretmenlerin ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.21.	Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	101
Tablo 4.22.	Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	103
Tablo 4.23.	Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	104
Tablo 4.24.	Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.25.	Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	105
Tablo 4.26.	Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.27.	Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	108
Tablo 4.28.	Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	110
Tablo 4.29.	Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Mesleki Kıdeme Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	111

Tablo 4.30.	Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	112
Tablo 4.31.	Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.32.	Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi	114
Tablo 4.33.	Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	114

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

- DPT : Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- MEGP : Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- MLO : Müfredat Laboratuvar Okulları
- OMY : Okul Merkezli Yönetim
- TKY : Toplam Kalite Yönetimi
- vb. : ve benzeri
- vd. : ve diğerleri
- YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, tez konusu olarak ele alınan problemin ne olduğuna; araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan sayılıtlara ve tezde geçen önemli terimlerin hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanoğlunun en eski ve en köklü uğraş alanlarından biridir. Eğitimi, insanlık tarihi ile başlayan, insanı ideale, mükemmele ulaştırma, potansiyel akli işlevsel akla dönüştürme, fiziki ve sosyal çevreye uyumlu hale getirme ve bireyin kendisi olabilme serüveni olarak tanımlamak olanaklıdır (Akgündüz, 1998, s.7). Yaygınlık kazanması ve toplumun bütününe ilgilendirmesi yeni olsa da ilk insan topluluklarından günümüze, ilkel ya da çağdaş istisnasız her toplum eğitim etkinliklerinin içindedir (Tatar, 2004, s.1).

Öğrenme, bireyin doğumu ile başlayan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrenmeyi gelişi güzellikten kurtarmak, planlı bir öğrenme gerçekleştirmek için “okul” adı verilen kurumlar oluşturulmuştur. Genel çevreden gelen iyi etki ve oluşumları güçlendirip, olumsuz etki ve oluşumları engellemek ya da en aza indirmek okulun varoluş nedenidir (Balcı, 1993, s.59).

Önceleri çocuğun meslek edinmesi ve yaşama hazırlanması, aile ve toplumun sorumluluğunda iken, özellikle Sanayi Devriminden sonra okur-yazar işgücüne duyulan gereksinim, artan bilgi birikimi ve karmaşık mesleklerin ortaya çıkması, aile ve toplumun yetersiz kalmasına neden olmuştur. Zamanla eğitim, aile ve toplumun sorumluluğundan,

geniş ölçüde okulun sorumluluk alanına doğru kaymıştır. Böylece okullar yaygınlaşmış ve ondan yararlananların sayısı her geçen gün artmış, hatta süresi ülkelere göre değişse de belirli bir düzeye kadar eğitim almak ‘zorunlu’ hale gelmiştir (Tatar, 2004, s.1).

Okul bir örgüt olarak düşünüldüğünde, etkili okul kavramının kuramsal çerçevesini belirlemek ve tanımını yapabilmek için öncelikle “etkililik” kelimesini örgütsel açıdan tanımlamak gerekir. Etkililik, amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmesi düşüncesine dayanmaktadır. (Balcı, 1993, s.1).

Etkili okul, etkililik kavramından hareketle, okulun tüm öğrenciler için etkili kılınabileceğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte etkililik kavramında olduğu gibi okul etkililiğinin de çok boyutlu bir kavram olduğu sonucuna varılabilir. Rich ve Ben-Air (1992) etkili okulu, okul liderlerince tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna özel bir ilginin gösterildiği, öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte uyum içinde çalışıp oynadıkları, olumlu bir sosyal iklimin bulunduğu okul olarak tanımlamışlardır (Akt. Balcı, 2007, s.136). Özdemir (2000) ise benzer biçimde etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, toplumsal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı örgüt olarak tanımlamıştır. Binbaşıoğlu’na göre (1993) etkili okul, varolan okul sistemine bağlı kalarak daha sıkı ve tutarlı bir yaklaşımla, öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu öğrenme ilkelerini yaşama geçirme çabalarının bir bütünüdür (s.28).

Dünyada yaşanan değişim ile birlikte tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütünün de işlevleri değişmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin önem kazandığı, öğrencinin merkeze alındığı bir sistem içinde okullar da, değişimin gücünü kavrayarak bunun önderliğini yapacak öğrenciler yetiştirmek durumundadır. Bu nedenle, toplumların okullardan

beklentilerinin giderek artmasına karşın, okulların yetersiz kaldığını kavrayan ülkeler, bunu değiştirerek okulları etkili kılma çabasına girmişlerdir.

Türkiye’de de genel olarak okulların eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği, öğrencinin, çevrenin, velinin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı, eğitim-öğretimde niteliğin düşmekte olduğu, sıklıkla dile getirilmektedir. Öğrenciler, ilköğretimdeki yönlendirme eksikliği ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek mesleklerde ısrar etmeleri nedeniyle ortaöğretimde ilgi, yetenek ve kapasitelerine göre ayırlanamamaktadır. Geldikleri çevrenin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı, geleceğe bakıştaki belirsizlikler ve varolan okul ortamlarının yetersizlikleri sorunlar yaratmaktadır (Eskicumalı, 2003, s.1-6; Yavuzer, 2005, s.10; TÜBİTAK, 2005, s.1-2; Zeylan, 2007, s.184). Hatta her yıl “10.000 başarılı öğrencinin özel okullara gönderilmesi” proje önerisi ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasasında (Ek fıkra: 4/7/2012-6353/42 md.) değişikliğe gidilerek özel okullara teşviğin artırılmasına yönelik adımlar da bunu destekler niteliktedir. Ancak, bu adımların bilimsel araştırmalarla test edilmesi, sorunların doğru saptanması ve sorunlara çözüm önerilerinin üretilebilmesi için önkoşuldur.

Bu çalışmayla, ilkokul ve ortaokulların varolan durumları ile etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının bilinmesi, bu doğrultuda okulları iyileştirmek için uygulanacak program ve stratejilerin belirlenmesi, okulların daha etkili olabilmeleri için hangi önlemlerin alınması gerektiğinin sınılanması, öğretmen algılarının ortaya konulması, amaçlanmaktadır.

1.1.1 Problem cümlesi

Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullar “etkili okul” özelliklerine ne derece sahiptir?

1.1.2. Alt problemler

Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları;

- yönetici
- öğretmenler
- okul iklimi (ortamı)
- öğrenciler
- veliler

boyutlarında nedir?

2) Öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında;

- Cinsiyete
- Dala/Branşa (sınıf öğretmeni - branş öğretmeni)
- Hizmet süresine (yıl)
- Öğrenim düzeyine (önlisans - lisans - yüksek lisans)
- Mezun olunan yükseköğretim kurumuna (eğitim fakültesi - diğer)
- Görev yapılan okulun düzeyine (ilkokul - ortaokul)
- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine (düşük - orta - yüksek)
- Görev yapılan okul türüne (kamu – özel)

göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin, görev yaptıkları okullara ilişkin etkililik algılarını incelemek ve okul etkililiğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp-farklılaşmadığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun değerlerini benimsemiş, çağdaş teknolojiye hızla ulaşabilen, seçebilen, kullanabilen ve üretebilen, sorumluluk ve risk alabilen, karar verme yeteneği gelişmiş, geçmişini ve gününü doğru yorumlayan ve geleceğini buna göre planlayabilen, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, ekip çalışmasına değer veren, sevgi, saygı ve hoşgörü anlayışına sahip insanlar yetiştirmeyi amaçlayan, kaynak israfını önleyen, eğitimde niteliği artıran, yönetim ve öğretim yöntemlerini çağdaş anlayış ve uygulamalar düzeyine yükselten etkili bir eğitim-öğretim sistemi geliştirilmelidir. Etkili bir eğitim-öğretim sisteminin temelinde etkili okul bulunmaktadır (Baştepe, 2002, s.10).

Türkiye’de yapılan etkili okul araştırmaları, okulların çağdaş düzeyde ve yeterince etkili olmadıklarını ortaya koymuştur. Diğer ülkeler gibi Türkiye de ekonomik, toplumsal ve siyasal kalkınmasını eğitimle gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Eğer Türkiye, eğitimi etkili bir kalkınma aracı olarak kullanmak istiyorsa, etkili okul araştırmaları önem taşır. Çünkü çağdaş eğitim-öğretimin temelinde “etkili okul” bulunmaktadır. Bu araştırmayla, birey ve toplumun şekillenmesinde, etkili olan ilkokul ve ortaokullara dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve liselerin zorunlu olması, bireylerin 18 yaşına kadar “okul” ortamında bulunmasına neden olmaktadır. Bu da bireylerin yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri ve eğitim sisteminin temelini oluşturan ilkokul ve ortaokulların

etkili ya da etkisiz oluşunu önemli kılmaktadır. Bu anlamda araştırma, okulların öğrencileri ne kadar ve nasıl etkileyeceğinin ortaya çıkarılması ile bu konuda yapılması gereken çalışmaları saptamak açısından da önemli görülebilir.

Bu araştırmanın etkili okula ulaşmada karşılaşılan engellerin belirlenip ortadan kaldırılması için yol gösterici olabileceği, böylelikle okulların etkililik derecelerinin yükseltilebileceği konusunda ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Denizli ili ilkokul ve ortaokullarının, iyileştirmeye, değişime ve gelişime doğru ilerlemesi önemlidir. Öğrencilerin birlikte ve işbirliği içinde öğrenmeleri, başarılı olabileceklerine inanmaları, sorumluluk bilinci kazanmaları konularında daha etkili ve kalıcı yaşantıların düzenlenmesi ve aynı zamanda okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi, velilerin, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içinde olmaları beklenmektedir.

Bu araştırmanın bulguları ile yönetici ve öğretmenlere “etkililik” ve “etkili okul”a ilişkin görüş kazandırılabilir. Araştırmayla, değişen eğitim sistemi ile ilkokul ve ortaokulların sorunlarını ortaya çıkarma, niteliğinin yükseltilmesi ve planlanması konusunda eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere ipuçları verilebilir.

1.4. Sayıtlar

- İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ankete gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
- İlkokul ve ortaokulların etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenebilir.
- Kullanılan anket, etkili okul özelliklerini ortaya çıkarma konusunda yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Denizli il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. İlçe merkezlerindeki okulları ve ilçelere bağlı köy ve kasaba okullarını kapsamamaktadır.
- Bu araştırma, hem kamu ve hem özel ilkokul ve ortaokulları kapsamaktadır.
- Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.
- Bu araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Diğer veri toplama araçları kullanılmamıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanımlar aşağıda görülmektedir:

İlkokul: 1997 öncesinde zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen beş yıllık okuldu. 1997 yılında 4306 sayılı Yasa ile ilkokul ve ortaokul birleştirilerek "*ilköğretim okulu*" adını almıştır.

2012 yılında yapılan düzenlemelerden sonra; öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) "ilkokul" şeklinde isimlendirilmiştir.

Ortaokul: Zorunlu eğitimin ikinci 4 yılını (5, 6, 7, 8. sınıflar) oluşturan okuldur.

Türkiye’de 30 Mart 2012’ye kadar zorunlu eğitim, kesintisiz sekiz yıl süreli idi. Anılan tarihte Milli Eğitim Temel Yasasında yapılan değişiklikle, zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarıldı ve bu 12 yıllık süre üç kademeye ayrıldı. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. 12. sınıf) olarak düzenlendi.

Algı: Organizmanın yaşantısı sırasında edindiği duyuşsal bilgilerin, beyin tarafından örgütlenip yorumlanması sürecidir. Diğer bir deyişle, kişilerin görüş biçimleri, onlardan haberdar olma dereceleri, kendilerine bakış biçimleridir (Dağlı, 1994, s.11). Bu araştırmada algı, ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin, okullarının ne düzeyde etkili olduğuyla ilgili duygu ve düşünceleridir.

Etkililik: Okulun amaçlarına ulaşma derecesidir.

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve toplumsal gelişimlerinin en uygun sağlandığı öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 2000, s.417).

İşgören: Okulda eğitim-öğretimin gerçekleşmesini doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan insanlardır (Başaran, 2000, s.84). Okul müdüründen öğretmene, öğretmenlerden temizlik görevlisine kadar tüm çalışanları kapsar.

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde etkililik kavramı ve örgütsel etkililik, etkili okul ve özellikleri, okul etkililiğini ölçen modeller, etkili okul çeşitleri ve etkili okulun boyutları ile ilgili kuramsal temeller ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Etkililik Kavramı ve Örgütsel Etkililik

Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamlar içermektedir. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin sözlük anlamında daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir.

İnsanın gereksinimlerini karşılama isteği, onu başkalarıyla işbirliğine yöneltmiştir. Bu işbirliği bireylerin tek başlarına yapamadıklarını başkalarının güç ve yeteneklerinden yararlanarak birlikte yapmaları şeklinde sonuçlanmıştır. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen ve işbirliği yapan bireylerin oluşturdukları örgütler, varolan güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örgütlerin bunu sürdürebilirlik oranları etkililik düzeylerine bağlıdır (Akan, 2007, s.9).

Örgüt ve yönetimle ilgili geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı, esas itibariyle *örgütsel etkililiği artırmak* olarak ifade edilebilir. Örgütler yönünden yaklaşıldığında *örgütsel etkililik, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar/girdiler* ve *örgüt dışı çevre* yönlerinden yaklaşılarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak da örgütsel etkililikle ilgili birbirinden farklı bazı modeller geliştirilmektedir: Amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel model gibi. Buna göre farklı açılardan yaklaşıldığında örgütsel etkililik, amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen

amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumu, kaynaklar yönünden yaklaşıldığında örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar açısından yaklaşıldığında da örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2002, s.2). Bernard etkililiği, *örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlarken*; etkinliği de, *örgüt üyelerinin gereksinimlerinin doyum derecesi* olarak tanımlar. Örgütle bu iki kavram arasında denge kurabilmek, yönetimlerin en temel uğraşları arasındadır (Akt. Balcı, 1993, s.1).

Etkili örgütler eylemden, alıcıdan, işgörenden yanadır, özgür çalışır, girişimcidir, işgörenleri paylaşılmış değerlerle yönetir, uzmanı olduğu ürünleri üretir, örgütün yapısını yalınlaştırarak danışman sayısını azaltır, merkezden ve yerinden yönetimi dengeler; etkili planlama yapar, çevreye kapılarını açık tutar (Başaran, 2004, s.179).

2.2. Etkili Okul

Okulun etkililiği ya da etkili okul akımı, çeşitli disiplinlerden beslenmektedir. Bu alanda çalışan araştırmacıların üzerinde uzlaştığı ortak bir tanım yapılamadığı gibi, okulun etkililiğini belirlemeye yönelik genel kavramsal bir çerçeve ve modellerle birlikte etkili okulla ilgili ortak özellikler listesi oluşturulamamıştır. Etkili okul konusu, örgütsel etkililik konusunda olduğu gibi oldukça karmaşık, kapsamlı, çeşitli değerlerle yüklü bir konu olarak sürmektedir.

Örgütler açısından etkililiğin, büyük ölçüde, amaçların gerçekleştirilmesi ve örgütsel sonuçlar ile ilgili olarak ele alınan bir konu olduğu belirtilmişti. Ancak, eğitim örgütleri olan okullarda da önceden bazı amaçlar belirlenmiş olmakla birlikte bu amaçlara ne ölçüde ulaşılabildiğini belirlemede mal üreten işletmelere göre bazı güçlükler vardır. Çünkü eğitim ve okulun amaçları, mal üreten işletmelerde olduğu gibi somut değil, soyut

ve nitel özellikte olup çeşitli değerlerle yüklü ve değişik biçimlerde yorumlamaya açıktır (Şişman, 2002, s.26).

Etkili okul hareketinin tarihsel gelişimine bakıldığında, başlangıç noktası olarak Temmuz 1996'da Coleman ve diğerleri tarafından "Eğitimde Fırsat Eşitliği" adlı araştırmanın yayınlanması gösterilebilir. Coleman, okul başarısı ile ilgili seçilmiş okul ve okul dışı girdiler arasındaki ilişkileri belirlemek için 3.000 ayrı okul ve 600.000 öğrenciden elde ettiği verilerle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Veriler, ABD'deki okul bölgeleri dikkate alınarak toplanmış; okul başarısı bağımlı değişken, okul ve okul dışı girdiler ise bağımsız değişken olarak çoklu lineer regresyon modeline yerleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucu, eğitimcileri hayal kırıklığına uğratmıştır. Nitekim araştırma sonuçlarına göre:

- Okul dışı girdiler başarının en önemli kestiricisidir.
- Bu okul dışı girdiler içinde en önemli olanı ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir.
- Öğrenci başarısını belirleyen temel etken okul değil, öğrencinin aile geçmişi.

Coleman 1960 ve 1970'lerde okulda kullanılan yöntem ne olursa olsun, ailenin yoksulluğu ile eğitimsizliğin çocuğun öğrenmesini engellediğini düşünen sosyal bilimcilerden biriydi (Lezotte, 2001; Akt. Balcı, 1993, s.6).

Buna göre, eğitimde eşitlik sağlamak için okula yapılacak iyileştirmeden daha çok öğrencilerin okul dışındaki sosyal çevredeki değişkenlerinde iyileştirme yapmak daha önemlidir. Bu tartışmalar, olumsuz bir okul imajı oluşmasına yol açmış, okulun eğitim-öğretimdeki yerini sarsmıştır. Çünkü bu bulgulara göre, okulların fiziki durumlarını iyileştirmek için ne kadar harcama yapılırsa yapılsın, öğretim araçları zenginleştirilsin, iyi öğretmen kadrosu sağlansın, yine de öğrencilerin öğrenmesinde pek bir farklılık olmayacaktır.

Bunun üzerine okulların eğitim-öğretimdeki yerini göstermeye yönelik deneye ve gözleme dayalı araştırmalar başlatılmıştır (Balcı, 2001, s.VII). Okulların başarı üzerinde gerçekten fark yaratıp-yaratmadığı; eğer fark yaratıyorsa bunun hangi koşullarda daha fazla olacağı sorusu, eğitim çevrelerinde temel bir soru haline gelmiştir. İşte, bu koşulların neler olduğunu bulmaya çalışan araştırmalar etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuş ve etkili okul hareketi başlamıştır (Barış, 2002, s.25; Şişman, 2002, s.27-29). Bu hareket öğrenci başarısında okulun büyük etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 2001, s.VII). Günümüze kadar yapılan araştırmalarda da aile ve okul dışı sosyal çevrenin, başarı üzerinde etkili ama belirleyici olmadığı, başarıyı okulların etkililiğinin belirlediği ortaya çıkarılmıştır.

Klopf, Gordon, Schelden ve Brennan'a (1982) göre etkili okul, tanımlanması güç bir kavram olmakla beraber, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin sağlandığı en elverişli öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanabilir (Akt. Balcı, 1993, s.5). Teknik-ekonomik, insanî-sosyal, politik, kültürel, eğitsel işlevleri en üst düzeyde gerçekleştiren okul, etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2002). Brookover (1985) ise etkili okulu, “sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili olan okul” olarak tanımlar (Akt. Balcı, 1993, s.5).

Etkili okul, bir sosyal sistem olarak örgütün, belli kaynak ve araçlarla, araçlarını ve kaynaklarını boşa harcamadan ve üyelerine de gereksiz sınırlıklar koymadan amaçlarını gerçekleştirilebilme derecesidir (Gümüşeli, 1996, s.12). Başka bir tanımda etkili okul, “öğrenci girdisi göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin beklenenden daha fazla ilerleme gösterdiği okul” olarak tanımlanırken; Taylor (1990), “okula devam

eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam” olarak tanımlamıştır (Akt. Barış, 2002, s.25).

Creemers’a göre (2002) etkili okul, öğrencinin öğrenme sonuçlarını zenginleştirdiği gibi yönetsel değişim bakımından da okul kapasitesini artıran planlı değişimi ifade etmektedir. Binbaşıoğlu’na göre (1993) etkili okul, mevcut okul sistemine bağlı kalarak daha sıkı ve tutarlı bir yaklaşımla, öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu öğrenme ilkelerini yaşama geçirme çabalarının bir bütünüdür (s.28).

Etkili okulun amacı, “bütün öğrenciler öğrenebilir” cümlesidir (Şişman, 2004, s.48). Diğer bir deyişle etkili okul akımı, okulun bütün öğrenciler için etkili kılınabileceğini, öğrencilerin geldikleri sosyal çevre ve aile ne olursa olsun, okulların her öğrenci üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Bu yönüyle etkili okulun Bloom’un “Tam Öğrenme Modeline” dayanarak yapılandırıldığı görülmektedir.

Tam öğrenme modeli, diğer bir adıyla okulda öğrenme kuramı, Bloom tarafından grupla öğretimde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu modelle öğrencilere tanınan olanaklar artırıldığında ve öğretmenler tam öğrenmeyi gerçekleştirecek düzeye getirildiğinde, bir sınıftaki % 10 olan beklendik başarı % 90’a kadar çıkabilir (Bloom 1987, 508). Tam Öğrenme, okul ortamındaki gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gereken önlemleri açıklamaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 1997, s.446). Tam Öğrenme Modelinin başarıyla uygulanması durumunda, eğitimde nitelik sorununun önemli derecede çözüleceği söylenebilir

2.2.1. Etkili okulun özellikleri

Yapılan birçok araştırma incelendiğinde, etkili okul kavramı ortak özellikler göstermektedir. Edmonds (1979), etkili okulların beş özelliği üzerinde durmuştur:

- Eğitim-öğretimle ilgili hedeflerini açık bir biçimde ortaya koymalıdır.
- Özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır.
- Tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır.
- Öğrenmeyi özendiren/destekleyen güvenli bir iklime sahiptir.
- İlkeli eğitimcilere sahiptir.

Mortimore ve Sammons'un 1980'lerde yaptığı araştırma sonucunda etkili okulları, etkili olmayanlardan ayıran on iki temel özellik bulunmuştur. Etkili okullarla ilgili bulunan temel özellikler şunlardır (Akt. Şişman, 2002, s.102-103):

- Okul müdürünün, okul kadrosuna amaçlı liderlik yapması.
- Müdür yardımcılarının katılması.
- Öğretmenlerin katılımı.
- Öğretmenler arasında uyum.
- İyi yapılandırılmış okul günü.
- Entelektüel yönden meydan okuyan bir öğretim.
- Çalışma merkezli bir çevre.
- Oturumlar içinde sınırlı yoğunlaşma.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında ileri derecede bir iletişim.
- Öğrenci gelişimine ilişkin düzenli bir kayıt sistemi.
- Aile katılımı.
- Olumlu bir iklim.

Yukarıda sayılan özellikler bağlamında etkililik faktörleri arasında; yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim ortamı ve süreci, eğitim-öğretim programları, okul iklimi ve kültürü, veli, denetim, eğitim teknolojisi ve okulun fiziksel donanımı sayılabilir. Bunlar yeterli nitelikteyse, okul etkili olur. Eksik ya da yetersiz olması durumunda etkili okul gerçekleşemez.

Baştepe'ye (2004) göre etkili okulun nitelikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyleri düzenli ölçülür; etkili ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılır.
- Öğretimin niteliği önemsendir.
- Akademik ve eğitimsel başarı vardır.
- Öğretmen ve öğrenciler için okul önemli doyum kaynağıdır.
- Fiziki koşullar ve donanım yeterlidir.
- Çevre ve aile eğitime ilgilidir.
- Demokratik bir hava okula hakimdir.
- Bütün öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerine yer verilir (s.34).

Sonuç olarak, etkili olan okulların en önemli özellikleri arasında; öğretmenler ve öğrenciler açısından yüksek beklentiler, evrensel disiplin, düzenli atmosfer, iyi performanslar için sık ve zamanında ödüllendirme, başarıların düzenli gözlenmesi, güçlü toplum desteği ve güçlü liderlik sıralanmaktadır. Okulların etkili olması, artık gereklilik değil zorunluluk halini almıştır. Etkili okulda, açık ve net bir şekilde tanımlanmış okul vizyonu; öğrenme için güvenli ve düzenli bir iklim; yönetici, öğretmen ve öğrencilerinden yüksek beklentiler; öğrenme için zamanı artırma ve öğrencilere sorumluluk verme; yöneticilerin öğretim liderliği; öğrenci gelişimini sürekli gözlem; uyumlu okul-aile ilişkileri üzerinde özellikle durulmaktadır.

2.2.2. Etkili okul çalışmalarının dayandığı temeller

Okulun etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda, genellikle aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır (Şişman, 2002, s.38):

- Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
- Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında, öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
- Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
- Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?

Bu sorular doğrultusunda etkili okulla ilgili olarak iki temel eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler üzerinde okul dışı çevre ve aileyle ilgili arka plan faktörlerin daha etkili olduğunu ileri sürerken; ikinci eğilim, okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunmaktadır. Etkili okul akımının çıkış noktasını da bu ikinci görüş oluşturmaktadır (Şişman, 2002, s.38).

2.3. Okul Etkililiğini Ölçen Modeller

Örgüt ve yönetim biliminde geliştirilen çeşitli modellerden de yararlanarak, eğitim örgütü olan okulların etkililiğini ölçmek için bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Okul etkililiğini belirlemeye yönelik modelleri Cheng (1996), amaç modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık (meşruiyet) modeli, örgütsel öğrenme modeli, etkisizlik modeli ve toplam kalite yönetimi modeli olarak sıralamıştır (Akt. Şişman, 2002, s.56). Bu modeller Tablo 2.1’de toplu bir şekilde görülmektedir.

Tablo 2.1

Okulun Etkililiğini Ölçen Modeller

	Okul Etkililiğinin Kavramlaştırılması	Modelin Kullanılabilme Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri/ Temel Alanlar
AMAÇ MODELİ	Önceden belirlenmiş amaçların başarılması	Amaçlar; açık, üzerinde uzlaşma sağlanmış, zamanla sınırlı ve ölçülebilir olup kaynaklar yeterlidir	Okulda, program ve planlarda amaçlar ve başarılar açıkça sıralanmıştır
KAYNAK-GİRDİ MODELİ	Gereksinim duyulan girdi ve kaynakları sağlamada gösterilen başarı	Girdi ve çıktılar arasındaki ilişkiler açık olup kaynaklar yetersizdir	Kaynak girdisi, öğrenci girdisinin niteliği, finansal destek ve olanaklar vb.
SÜREÇ MODELİ	Düzenli, sağlıklı örgütsel süreçler	Süreçler ve sonuçlar arasındaki ilişkiler açıktır	Liderlik, iletişim katılma, eşgüdüm, sosyal etkileşim vb.
DOYUM MODELİ	Tüm üyelerin üst düzeyde doyum sağlaması	Üye isteklerinin uygun olması ve göz ardı edilmemesi	Eğitim otoritelerinin, yönetim kurulunun, yöneticinin öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin vb doyumunu
YASALLIK MODELİ	Okulun yaşamını sürdürebilmek için piyasaya (müşterilere) yönelik etkinliklerinin ve başarısının meşru kabul edilmesi	Yaşamını sürdürme yönünden okullar arasında değerlendirme yapılmalı	Halkla ilişkiler, piyasa, kamudaki imaj ve itibar, sorumluluk vb.
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME MODELİ	Çevresel değişmelere uyum sağlama ve örgüt içi engellerin üstesinden gelme	Okullar, yenilik yanlısıdır ya da değişir, çevresel değişimler göz ardı edilemez	Okul dışındaki gereksinim ve değişimlerin farkında olma; içsel süreçlerin izlenmesi, program değerlendirme, geliştirme ve planlama
ETKİSİZLİK MODELİ	Okulda etkililik özelliklerinin bulunmayışı	Üzerinde uzlaşma sağlanmış etkililik ölçütleri yoktur. Fakat, okul geliştirmeyle ilgili stratejilere ihtiyaç vardır	Çatışmaların varlığı, işlevsizlik, zorluklar, hatalar, zayıflıklar vb.
TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ MODELİ	Stratejik üyelerin gereksinimlerini karşılamak için örgüt içi üyelerin ve süreçlerin toplam yönetimi	Üyelerin gereksinimleri birbiriyle uyumludur; toplam kalite yönetimi için gerekli teknoloji ve kaynaklar elde edilebilir	Liderlik, insanın yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kaliteli sonuçlar, üyelerin doyumunu, toplum üzerindeki etki vb.

Kaynak: Cheng 1996, 18. Akt. Şişman, 2002, s.5

2.3.1. Amaç modeli

Etkililiğin ölçülmesinde geleneksel bir modeldir. Bu modele göre, her örgüt önceden belirlenmiş amaçları yönünde etkinliklerde bulunur ve amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olur (Balcı, 1993, s.1). Buna göre, bir okulun etkili olup-olmadığını anlamak için, o okulun amaçlarına ulaşma düzeyine bakılır.

Okulların etkililiğini ölçmede, amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi için, bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp yorumlanabilir olmasına bağlıdır (Şişman, 2002, s.58). Modele göre okul etkililiğinin göstergeleri, çoğunlukla okul planlarında, programlarında özellikle de öğrenme kalitesinde ve genel akademik sınavlarda görülür.

Etkili okul tanımlarında amaç modeli çok kullanılmasına karşın çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Örneğin, örgütün amaçları, çevresel beklentilere göre sık sık değişebilir, ancak bu yaklaşımdaki amaçların, değerlendirilmesi için sabit kalması, açık, kesin ve ölçülebilir olması gerekmektedir. Oysaki okullarda amaçlara ulaşıp-ulaşılmadığını ölçmek zordur (Şişman, 1996, s.16). Belirli derslerde, sınavlarda ya da standart testlerden aldıkları puanlara göre ölçülen öğrenci başarısı, okulun etkililiğinde temel ölçüt olarak ele alınırsa söz konusu başarı anlaşılabilir ve yorumlanabilir (Şişman, 2002, s.58). Ancak, okulun amaçları arasında benlik algısı, eleştirme becerisi, ileri düşünme becerileri vb kavramlarının ölçülmesi zordur (Balcı, 2001, s.15).

2.3.2. Kaynak – girdi (sistem) modeli

Okullar da diğer örgütler gibi yaşamlarını sürdürebilmeleri için bir takım kaynaklara gereksinim duyarlar. Aileyle ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları bu kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu

modele göre okulun etkililiği, okulun kaynak (girdi) sağlayabilme yeteneğine bağlıdır. Okullar bunları sağlayabildiği oranda etkili olarak nitelendirilmektedir. Bu modele göre okul etkililiğini ölçen araştırmalar, daha çok okulun girdi ve çıktıları arasındaki ilişki üzerinde durur. Belirli testlerden elde edilen başarı, temel gösterge olarak kullanılır. Bu yönüyle modelin bakışı ekonomiktir ve Coleman'ın (1966) araştırması buna en güzel örneklerden biridir. Araştırmada, okulun girdileri (öğretmenlerin sözel yetenekleri, deneyimleri, okulun fiziki özellikleri, okul kütüphanesindeki öğrenci başına düşen kitap sayısı, okul binasının yaşı, öğrenci sayısı gibi) ile okulun çıktıları (standart başarı testleri) arasında ilişki aranmıştır (Şişman, 2002, s.59).

Bu model, okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ve kaynakların nitelik ve niceliğine önem vermektedir. Dolayısıyla, okula alınan öğrencilerin niteliği, olanaklar-kolaylıklar, kaynaklar, merkezi eğitim otoritesinden sağlanan parasal destek, anne-babalar, sponsorluk yapan birim, kurum ya da kişiye ulaşma, etkililik göstergelerindedir (Oral, 2005, s.41). Ancak, okul sağladığı girdileri amaçlarını gerçekleştirme yönünde kullanamazsa, girdilerin kalitesi okul etkililiğini arttırmayabilir. Bu nedenle modelin, yalnızca okulun girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkinin açık olduğu durumlarda kullanılabilir olması, eleştirilen yanlarından biri olmuştur.

2.3.3. Süreç modeli

Bu yaklaşımda, okulun etkililiğinin belirlenmesinde, okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde durulmaktadır. Kapalı bir sistem olarak görülen okulun kaynaklarının öğrenciler için nasıl kullanıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Modele göre, kaliteli çıktılar elde edebilmek için, yalnızca girdilerin kalitesi yeterli değildir. Bunların yanında okul içi süreçlerin kalitesi de önemlidir. Okul içi süreçleri; yönetim, öğretim ve öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama,

sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi süreçler bunlara örnek olarak verilebilir (Şişman, 2002, s.60-61).

Cameron'a (1978) göre süreç modeli, amaçlardan çok araçlar üzerinde durduğundan bazı sınırlılıklara sahiptir. Modelin, okulun etkililiğinin belirlenmesinde kullanılabilmesi için, söz konusu süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkinin net bir biçimde ortaya konması gerekir.

Sonuç olarak süreç modeli, girdileri yeterli kalitede görmeyip geliştirmeyi amaçlamasıyla kaynak modelinden; çıktıyı, dolayısıyla amacı örgüt içi süreçlerin bir sonucu olarak görmesiyle de amaç modelinden ayrılır.

2.3.4. Doyum modeli

Bu modele göre, kalitenin temel göstergesi iç ve dış müşterilerin doyum düzeyidir. Doyum modeli bu yönüyle Toplam Kalite Yönetimi'ne benzemektedir. Müşteri kavramı okula uyarlandığı zaman, okul içi ve okul dışı çevre yönünden çeşitli paydaşları kapsamaktadır. Buna göre okulun etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlıdır. Paydaşların, okulla ilgili beklentileri tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere yanıt verebiliyorsa, doyum modeli okul etkililiğini ölçmede kullanılabilir (Cheng, 1996a; Akt. Şişman, 2002, s.62). Okulla ilgili paydaşlar arasında, öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, okul yönetim kurulu, eğitimle ilgili il-ilçe merkez örgütü, aileler vb sayılabilir.

Doyum modeli çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Okulun etkililiği, okulla ilgili çeşitli kesimlerin bakış açılarından değerlendirildiğinde ve bunların beklentilerinin karşılanma (memnuniyet) düzeyi olarak görüldüğünde, birçok belirsizlikler bulunmaktadır. Diğer yandan okul için belirlenen hedeflerin oldukça yüksek ya da düşük

düzeyde belirlenmesi de bunda etkilidir. Şöyle ki, eğer okul için belirlenen hedefler düşük düzeyde ise bunları karşılamak daha kolaydır. Ancak, hedefler çok yüksek ve çeşitli ise bunları gerçekleştirmek güç ve doyum sağlamak zor olacaktır. Ayrıca, okulla ilişkili birey, kurum ve kesimlerin beklentileri arasında uyum yoksa bu modelin okul etkililiğini belirlemede uygulanabilmesi güçleşir (Şişman, 2002, s.62).

2.3.5. Yasallık (meşruiyet) modeli

Hızlı bir biçimde değişen günümüz koşullarında, okulların çevresi de sürekli değişmektedir. Okullar, giderek meydan okuyucu bir çevre ile karşı karşıya kalmakta, böylece okullar arasında kaynaklara sahip olma açısından ciddi bir yarış olmaktadır. Meşruiyet modeline göre, okulların yaşamlarını sürdürebilmeleri için, toplum tarafından kabul görmeleri, meşru sayılmaları gerekir. Böylece okullar dış çevrenin (kamuoyunun) desteğini alarak, kaynak sağlayabilirler (Şişman, 2002, s.63).

Özellikle son yıllarda, ailelerin okul tercihi konusunda gündeme gelen bazı görüşler de bu modelle ilişkilendirilebilir. Okul tercihi konusunda ailelere sağlanan haklar, gelişmiş Batılı ülkelerde okullar arasında ciddi bir yarış meydana getirmekte, okullar ailelerin beklentilerini karşılamak için halkla ilişkilerini geliştirmektedirler.

2.3.6. Etkisizlik modeli

Okullar açısından başarının göstergelerinin belirlenmesi önemli bir sorun olduğundan, okullarda etkililik ölçütlerinin belirlenmesi zordur. Bu nedenle, okulun güçlü yönlerini tanımlamaktan çok eksiklik ve hatalarını etkisizlik göstergeleri olarak tanımlamak daha kolaydır (Şişman, 2002, s.65-66). Bu bağlamda etkisizlik modeli, okul etkililiğinin olumsuz yönünü ele alır. Eğer okulda etkisizlik özellikleri yoksa 'etkili okul' olarak kabul edilir. Var olabilecek örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar,

zayıflıklar, düşük performans gibi özellikler etkisizlik göstergelerinden sayılmaktadır. Bu model, etkili okul özelliklerinin gerçekten belirgin olmadığı ancak okulun gelişmesi için stratejilerin gerekli olduğu zamanlarda özellikle yararlıdır (Balcı, 2007, s.3).

2.3.7. Örgütsel öğrenme modeli

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını belirtir (Tunçel, 2008, s.13).

Örgütsel öğrenme modeline göre, bir okul çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrendiği ve çevrenin geliştirilmesine yardımcı olduğu sürece etkili olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda okul etkililiğinin göstergeleri arasında, toplumsal değişmelerden ve gereksinimlerden haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılması sıralanabilir (Şişman, 2002, s.64).

Bu model, süreç modeline benzemesine karşın, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulaması açısından diğer modellerden ayrılır.

Modelin en önemli sınırlılığı, örgütsel öğrenme süreçleriyle okul çıktıları arasındaki ilişkinin net bir biçimde belirlenememesidir. Örneğin, yeni bir okula göre daha fazla prestije sahip olan eski okullarda örgütsel öğrenme yönünden eksiklik olsa da sahip oldukları imaja bağlı olarak yüksek nitelikte öğrenci girdisi sağlamayı sürdürebilirler.

2.3.8. Toplam kalite (nitelik) yönetimi modeli

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da kalite kavramından sıkça söz edilmektedir. Bununla birlikte toplam kalite yönetimi anlayışının, eğitime ve okullara uyarlanmasıyla okul etkililiğinin artacağı ileri sürülmektedir (Şişman, 2002, s.64-65). Toplam kalite yönetimi modeli, diğer modellerin, özellikle de doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin birleşimi olarak görülebilir. Modele göre okul, işlevlerini gerçekleştirebilmek için, sürekli bir gelişime dayalı olarak iç ve dış müşterilerin ve paydaşların beklentilerini karşıladığı oranda etkili olarak görülmektedir. Modelde okul etkililiğini değerlendirme göstergeleri, liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları ve tarafların uyumudur (Balcı, 2001, s.3).

TKY uygulaması özellikle gelişmiş ülkelerde rağbet edilen bir uygulama olmakla birlikte Türkiye’de henüz tam anlamıyla yaygınlık kazanmamıştır. Buna karşın yine de kimi örgütler bu yönetim felsefesini uygulama yoluna gitmişlerdir. Örneğin MEB merkez örgütünde TKY çalışmaları bir proje çerçevesinde Kasım 1999’dan beri sürdürülmektedir. TKY uygulamalarının asıl hedefi, okulda ve sınıfta kaliteyi yakalamaktır. Bu gerçekten hareketle taşra örgütüne yönelik olarak, 2001 yılında hazırlanan MEB Taşra Örgütü Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi yürürlüğe konmuştur (MEB, 2002).

2.3.9. Hoy ve Ferguson’un örgütsel etkililik modeli

Bazı kaynaklarda “birleşik model” olarak da anılan bu modele göre örgütsel etkililik, birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesi ile ortaya konabilecek bir kavramdır (Karşlı, 2004, s.18). Bu modele göre etkililik, bir sosyal sistem olarak örgütün belli kaynakları ve araçları –araçlarını ve kaynaklarını boşa harcamadan ve üyelerine

gereksiz sınırlılıklar koymadan- kullanarak amaçlarını gerçekleştirebilme derecesidir (Balcı, 2007, s.7).

Hoy ve Ferguson'un (1989) geliştirmeye çalıştığı bu model, okulu sosyal bir sistem olarak görmektedir. 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 yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Sosyal sistemin bütün üyeleri (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla baş edilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı görülmektedir (Hoy ve Ferguson, 1989, s.262-272; Akt. Şişman, 2002, s.67).

Değerlendirme

Yukarıda sıralanan modellerden de anlaşıldığı gibi, okul etkililiğini ölçmeye çalışan bir tek model yoktur. Değişen çevre, örgütlerin çevreye uyum sağlamasını gerektirdiği gibi okulların değişen çevresi de okulları çok yönlü olarak etkilemektedir. Süreç modeli açısından yaklaşıldığında, sürekli değişen bir bağlamda okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve etkili bir performansın sağlanması, süreçlerin de sürekli iyileştirilmesini gerektirmektedir. Konuya doyum modeli ve meşruiyet modeli açısından yaklaşıldığında, toplumun gereksinimlerini karşılamak, okulun yarışmacı ve sorumluluk gerektiren bir çevrede yaşamını sürdürmesi için önemli bulunmaktadır. Buna göre, okulun etkililiğini sağlayan tek bir uygulama ya da etken yoktur. Bu nedenle çevresel etkiler ve içsel süreçlerle ilgili sorunlarla nasıl baş edilebileceği, okulun etkililiğini belirlemede temel sorun durumundadır.

Söz edilen tanımlara ve modellere bağlı olarak yapılan çeşitli araştırmalarla okulların etkililiği belirlenip açıklanmaya çalışılmaktadır. Eğitimle ilgili her araştırmacı, kendince eğitim ve öğrenmeye ilişkin doğru olduğuna inandığı bazı genel tanımlarla ve varsayımlarla işe başlar. Daha sonra belirli eğitsel uygulamaların etkililiğine ilişkin özel tanımlamalar yapar. Öğretim yöntemleri ve materyaller, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, becerileri vb ancak öğrenmenin doğası, tam olarak açıklığa kavuşturulmuş değildir. Diğer yandan bir eğitim sisteminin pek çok işlevleri ve sonuçları vardır. Eğitimin bazı çıktıları, doğrudan öğrencilerle ilgili olabilir. Okul sistemleri, toplumla etkileşim içindedir ve bazı çıktıları da toplumla ilgilidir. Buna göre okulun etkililiği, çok boyutlu bir konu olmaktadır (Şişman, 2002, s.77-78). Dolayısıyla okulun tanımı, okulun etkililiğinin ölçülmesi, belirlenmesi konularında da genel bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir.

Okul etkililiğini ölçen modellerden amaç modelinin Türk Eğitim Sistemi'nde görüldüğü söylenebilir. Çünkü amaç modelinde, okulların amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğinin bir göstergesi, yapılan sınavların sonuçlarıdır. Türkiye'de de genel olarak okullarda başarı, lise ve üniversitelere öğrenci seçme sınavlarından öğrencinin aldığı puan olarak değerlendirilmektedir. Hatta son dönemlerde MEB, öğrencilerin üniversiteye yerleştirilme durumlarını karşılaştırarak başarılı okulları ve illeri duyurmaktadır. Oysaki etkililik, okullarda insan odaklı eğitim açısından da sorgulanmalı ve bu özellikler yönünden de ölçülmelidir. Ayrıca, anne-babaların, çevresinin desteğini almış ve popülerliği yüksek okulları tercih etmesi, okul etkililiğinin ölçülmesi konusunda meşruiyet modelinin de etkisi olduğunu göstermektedir.

Ancak okullarda etkililiğin ölçülmesinde, örgütsel öğrenme modelinin uygulandığından söz etmek zordur. Bu modele göre, okul etkililiğinin temel göstergeleri;

toplumsal değişme ve gereksinimlerinden haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, evre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir. Ancak günümüzde okullarda bunların uygulandığını söylemek zordur.

2.4. Etkili Okul eşitleri

Burada etkili okul eşitleri kısaca tanıtılmakta ve bunların özellikleri üzerinde durulmaktadır.

2.4.1. Öğrenen okul

Örgütlerin etkili olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve değişmeleri gerekmektedir. Okullar da aynı Şekilde değişmek, kendilerini yenilemek, varlıklarını sürdürebilmek için öğrenme sonucunda uyum sağlayabilecekleri bir değişimle, öğrenen örgütler olmalıdırlar.

Tremen'e (2001) göre, öğrenen okul, öğrenmeyi destekleyen, işgöreni geliştirmeyi, açık haberleşme ve yapıcı diyalogu ön plana çıkaran okuldur (s.105). Öğrencilere eleştirel bakış, yargıya varma, sayısal mantık, zıt bakış açıları gibi bilişsel becerilerin yanında nasıl öğrenildiği ve dşnldği gibi duyuşsal özelliklerin de kazanıldığı okuldur.

Öğrenen okulda; yöneticiler, öğretmenler ve diğer işgörenler hatta evre halkı sürekli olarak öğrenme eğilimindedirler. Bu süreç bir takım alışması Şeklinde yürütülürse, okulun kendisini yenilemesi, belirlenen hedeflere ulaşması, değişim sürecini uyumlu yaşaması gibi sonuçların yanında çevreye, topluma ve diğer okullara model olması, yalnızca kurumsal değil, toplumsal başarıyı da yakalamak gibi diğer sonuçlara da

ulaşılır. Böylece yapılan örgütsel etkinliği bireysel olmaktan çıkarıp topluma yayması ve öğrenmeyi yaşam felsefesi haline getirmesi beklenir.

Öğrenen okul, etkili okul açısından değerlendirildiğinde; benzer özelliklere rastlanmaktadır. Değişim, yenileşme, kendini yenileme, belirlenen hedeflere ulaşma, yüksek başarı beklentisi, sürekli öğrenme, yönetici boyutu ve öğretimsel liderlik açısından; öğrenen okul, etkili okul modeline en yakın okul modelidir.

2.4.2. Okul merkezli yönetim (OMY)

OMY, okulun fiziki ve insani kaynaklarını sağlama ve kullanmada özerk bir yapıya sahip olmasını, bu konuda yetkilendirilmesini ve güçlendirilmesini anlatır. Okulun kaynakları arasında, insan-program-bilgi-teknoloji-materyal-para vb yer almaktadır. Okulla ilgili alınacak karar ve politikalara, okul işgörenlerinin ve ailelerin katılması öngörülmektedir. Başka bir deyişle, kararlar bireysel değil grupça verilmelidir. Okul merkezli yönetimin üzerinde durduğu konulardan bazıları; okulların esnek ve özerk bir yapıya kavuşturulması, okulu oluşturan bütün üyelerce planların yapılması ve okul çevresinin ve yerel yönetimlerin okula desteklerinin sağlanması vb sayılabilir (Şişman, 2002, s.42-44). Bu bağlamda OMY, özünde okula daha çok özerklik ve bağımsızlık verme anlayışıdır.

OMY'de temel değişim birimi okul olmalıdır. Okuldaki etkili değişimi sağlamada da okul müdürünün rolü fazladır. Okul müdürü, okula dayalı kararların verilmesinde bazı yetkilere sahip olmalı; okulun işgörenlerini seçme, yerleştirme ve okula devamlılığının sağlanmasında belirlenen ölçütler yönünde göreve ve hakkaniyet kurallarına bağlı kalarak yetkili olmalıdır. Okul müdürü, bulunduğu kurumu en iyi tanıyan kişidir. Kuruma ait istek ve beklentilerin neler olduğunu bilir ve ona göre hareket eder, öğretmen ve öğrencilerin

temel öğrenme becerileri ile okul başarısının arttırılmasında etkin rol oynar. Okul müdürünün, yöneticilik ve öğretim liderliği rolleri sayesinde değişim sürecini okul içinde ve okul çevresinde, toplumsal katılımı sağlayarak, denge kurması, okul başarısı için önemlidir (Tarhan, 2008, s.22).

OMY’de; okul işgörenlerinin kararlara katılımı dolayısıyla, okula bağlılık ve sahiplik duygularının artması, çevrenin okulu sahiplenmesi, kurum kültürünün vizyon ve misyonunun açık olması, etkili bir iletişim ortamı oluşturulup kararların kısa sürede alınarak zaman tasarrufu sağlanması, kırtasiyeciliğin azaltılması, yönetici ve öğretmenlerin okulun bulunduğu çevreyi ve öğrenci profilini dikkate alarak öğrencilere yönelik daha iyi programlar hazırlaması, öğrencinin akademik başarısının artması, okulun ve öğretimin öğrenci merkezli olması, demokratik bir ortamda katılmalı bir yönetimle kararların alınması gibi boyutlar, etkili okullarla örtüşen özellikler göstermektedir. Bütün bu olumlu özelliklerin yanında; okulun iş yükünün artması, eşgüdüm bozukluğu, beklenmedik sonuçlar ve asıl amaçlardan sapmalar, görev ve sorumluluklarda belirsizlikler, okul merkezli yönetimin sınırlılıkları arasındadır (Balcı, 2001, s.84-85).

2.4.3. Müfredat laboratuvar okulları (MLO)

Türkiye’de yeniden reform ve yapılanma çalışmaları çerçevesinde MEB, YÖK gibi kurumların ortaklaşa yürüttükleri Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MPEG) için Dünya Bankası ile 18 Mayıs 1990’da bir kredi anlaşması imzalanmıştır. Proje kapsamında ilk ve ortaöğretimde niteliği ve öğrenci başarısını arttırmak; öğretmen eğitiminde niteliği arttırmak ve kaynak kullanmada yönetim, işletmecilik, beceri ve uygulamaların daha etkili olması amaçlanmıştır. Türkiye’nin 7 bölgesinden 22 ilde 208 okul proje okulu olarak seçilmiştir. Bu okulların MLO dönüştürülmesi için bir model geliştirilmiştir (MEB, 1995, s.48). MLO’lar geliştirilen yeni eğitim programlarının ve

yeni yönetim yaklaşımlarının sistemin geneline yaygınlaştırılmadan deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı deneme okulları olarak düşünülmüştür. Daha sonraları 2001-2002 öğretim yılında MLO ve TKY çalışmaları birleştirilerek ve MEB'e bağlı tüm okullarda uygulanmaya çalışılmıştır.

MLO modelinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında yerli ve yabancı uzmanlar, okul ile ilgili temel ilkeler ve standartlar belirlemişlerdir. Bunlar arasında, her okulun kendine özgü gereksinimleri olduğu gözönünde bulundurularak önemli yetki ve sorumlulukların yönetici ve öğretmenlere verilmesi bulunmaktadır. Dolayısıyla MLO modelinin, yerinden yönetime geçişte okulları etkili kılmaya yönelik bir uygulama olduğu söylenebilir (Dönmez, 2002, s.72).

MLO projesi 2011 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır ve okullarda uygulanmamaktadır. Yapılan araştırmalara göre Müfredat Laboratuvar Okullarının amacına ulaşamamasının nedenleri şu şekilde özetlenebilir (Akpınar vd 2001, s.203-208):

- MLO projesinde önemle vurgulanan fiziki altyapı ve teknik donanımın, istenilen düzeyde geliştirilememiştir.
- Proje sürecinin başında gereksinimlerin çözümlenmesi yeterince yapılmamıştır.
- Öğretmen ve yöneticilerin işdoym düzeyleri ile projeye karşı ilgi ve tutumları yüksek olmamıştır.
- Hizmetiçi eğitimde kazandırılan beceriler daha çok teknik araç-gereçlerin kullanımı konusunda yoğunlaşmış, bu araçların okullardaki derslerin öğretiminde nasıl kullanılacağı konusuna yeterince yer verilmemiştir.
- MLO projesi kapsamındaki okullar arasında ve üniversiteler ile yeterli iletişim kurulmamıştır.
- Proje yeterince tanıtılmamıştır.

Bunların yanında MLO, gerekli yasal düzenlemelerle desteklenmediğinden, tekli öğretime geçilememesinden, öğrenci sayısının 30'a düşürülememesinden ve bu kurumlara atanacak öğretmenlerin en az beş yıllık deneyime sahip olması koşulu gerçekleştirilememesinden, ayrıca gelen yabancı uzmanların çoğunluğunun eğitim alanına hâkim olmamalarından ülke geneline yaygınlaştırılamamıştır.

2.4.4. İnteraktif okul

Her öğrenciye bire-bir eğitime dayalı, ölçmenin bilgisayardaki testlerle yapıldığı ve eğitimin her öğrencinin kendi bilişsel düzeyine uygun yönlendirildiği okul çeşididir. On-line eğitim ve sanal on-line üniversite, elektronik posta sistemi, internet sistemi vb kavramların, başka bir deyişle uzaktan eğitimin bilgi çağında eğitimde önem kazanacağı vurgulanmaktadır.

Bu anlamda interaktif okulun üstün yanları; klasik sınıf ortamı anlayışının ortadan kalkması, her öğrenciye bire-bir eğitime dayanan bir sistemle öğrencinin bireysel gelişimi yönünde eğitimin verilmesi, öğrenci başarısının bilgisayardaki testlerle ölçülmesi ve gerekli yönlendirmenin yapılması olarak sıralanabilir (Cerit, 2001, s.24-26).

İnteraktif okulun üstün yanlarının yanında bazı zayıf yanları da vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Odabaş, 2003, s.9-10): Eğitimde yüz-yüze etkileşimin yetersiz olması ya da olmaması, uzun süreli bilgisayar kullanımı sonucunda yaşanan sağlık sorunları, teknolojik altyapı yetersizliği, öğrenciler arasında birliktelik, grup bilincinin gelişimi ve kültürel etkileşim gibi bazı psikolojik ve toplumsal unsurların sağlanamaması, kişisel anlamda öğrenme motivasyonuna, diğer bir deyişle içsel disipline sahip olmayan kişiler için uygun olmaması, aktif öğrenmeyi desteklemesine karşın, televizyonda olduğu gibi pasif olarak izlemeye neden olması.

İnteraktif okul, geleneksel okul eğitime alternatif olarak gösterilmektedir. Buna karşın birçok araştırmada interaktif okulun, örgün okuldan (yüz-yüze eğitimden) daha etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşamamıştır. İnteraktif okulun tasarım ve uygulama evrelerinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca online verilen eğitimlerin tanınırlığı, niteliği, öğrenci, öğretmen ve kurumsal kimliği konularında çeşitli kaygılar vardır.

2.4.5. Toplam kalite yönetimi (TKY) okulları

TKY, bir kuruluştaki herkesin katılımı ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin sürekli iyileştirilmesiyle iç ve dış müşteri kalite gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi, ürün ve hizmet yapısında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir (Soylu, 1998, s.196).

Eğitimde ise TKY, müşterinin (öğrenci, veli, toplum) şu andaki ve gelecekteki beklentilerini zamanında ve ekonomik olarak karşılamak amacıyla, tüm çalışanların (öğrenci, veli, öğretmen, yönetim, yerel ve merkezi yönetimler vb) katılımı ile eğitim-öğretim etkinliklerinin sürekli geliştirilmesini ve yenilenmesini öngören bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir (Saraç, 2010, s.33).

Her örgüt gibi okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. İlköğretim okullarının genel amacı, çocuklara yurttaşlık bilinci ve temel yaşam becerilerini (okuma-yazma öğretimi, matematikteki dört işlem vb) kazandırmaktır (Tuzcu, 2014, s.84). Okullarda istenilen niteliğe ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile (TKY ile) olanaklıdır. TKY, bir kuruluşun tüm çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesini öngören yaklaşımdır. Her aşamada oluşması olası hataları önleyerek kalitenin yükselmesini hedefler. Bu

düşüncenin temelinde katılımcılık vardır ve amaca ulaşmada bireylerin birbirlerine iyi niyetle yardım etmeleri esastır. Burada liderlik özelliği bile görüş alış-verişine dayanır (Oral, 2005, s.49).

Eğitim sürecinde gerçekleşen hataların en aza indirilmesi, düzeltilmesine yönelik önlemlerin alınması, bu noktada katılımın sağlanarak tüm çalışmaların sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesini öngören etkili okul ve eğitimin amaçları ile TKY felsefesinde yer alan amaçlar örtüşmektedir.

2.5. Etkili Okulun Boyutları

Bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, başarılı ya da etkili okullarla ilgili olarak sıralanan bazı özellikler, birtakım boyutlar altında toplanabilmektedir. Campell, otuz örgütsel etkililik boyutu tanımlamıştır. Okul etkililiğinin boyutlarının en önemlileri; eğitim-öğretim programı ve süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul çevresi, aile katılımı, okulun fiziksel durumu, denetleme, öğrenci gelişimi, hizmetiçi eğitim, disiplin, etkili iletişim vb sayılabilir (Baştepe, 2002, s.45).

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmaların taranmasıyla ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak etkili okulla ilişkili boyutlar, aşağıda bazı başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır. Bu boyutlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, okul çevresi ve velilerdir.

2.5.1. Yönetici

Okul müdürü, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge vd ilgili mevzuat hükümleri

yönünde okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir (MEB, 2013).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak lider okul yöneticisidir. Okulun tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, belirlenmiş amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamak, okul müdürünün görevidir (Bursalıoğlu, 2005, s.58-60).

Yapılan araştırmalarda, etkili okulların yöneticilerinin, etkili olmayan okulların yöneticilerinden farklı birtakım özelliklere ya da davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Etkili yönetici; ayrıntılarla uğraşmayan, geniş bir bakış açısına sahip, esnek, yenilenen, performansı üst düzeye çıkaran kişidir. Etkisiz yönetici, ayrıntılarda boğulan, nesnel ve esnek olmayan, geniş bakmayan, performans artırmayan kişi olarak belirtilmektedir (Baştepe, 2002, s.47). Etkili yönetici, kişilerin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için örgütte uygun bir ortam hazırlar (Tuzcu, 2014, s.48). Balcı (1993) etkili yöneticiyi, öğrencinin her yönden gelişmesine, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, toplumsal ve estetik yönden olanak veren, en uygun öğrenme çevresi sağlayan bir lider olarak tanımlamıştır.

Etkili okul araştırmaları, okullarda öğrenci başarısının artırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel niteliklerinin yanında, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticileri, kendilerini bir öğretim lideri olarak görmeli ve okulda eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s.273). Neufeld vd (1983), etkili okulların yöneticilerinin sahip oldukları özellikleri şöyle sıralamıştır (Akt. Yılmaz, 2006, s.82):

- Bir öğretim lideridir.
- Öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlar.
- Açık kurallar koyar ve uygular.
- Başarı üzerinde yoğunlaşır ve temel amaçları değerlendirir.
- Zamanını gözleyerek ve öğreterek harcar.
- Temsil yeteneğine sahiptir.
- Öğretim kadrosuna inanır ve güvenir.
- Öğretmenlerden yüksek düzeyde beklentilere sahiptir ve bunu kendilerine iletir.
- Duruma göre liderlik stili belirler.
- Üst yönetimin desteğine sahiptir.
- Program geliştirme üzerinde yoğunlaşır.
- Öğrencileri okul çalışmalarına katar ve sorumluluk verir.
- Toplumun ve okul yönetim kurulunun desteğine sahiptir.
- Öğretmenlerin zamanlarını olabildiğince öğretime ayırmalarını sağlar.
- Okulun en önemli işlevinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu herkese açıklar.

Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulların diğer boyutlarının (okul iklimi, okul kültürü, okul-çevre ilişkileri vb) ve özelliklerinin de temel belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Etkili bir okulda, etkili bir müdür rolü, okul için gerekli kaynakları sağlayan, okulda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören “öğretim liderliği”ni ifade etmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; Thomas ve Wyne, 1985; Brookovervd 1982; Tursman 1981; Gipp ve Fox 1991. Akt. Şişman, 2002, s.137-138).

Okul yöneticisinin, okulda herkesin huzurlu bir biçimde çalışabileceği olumlu bir çalışma ortamı ve iklimi oluşturması, etkili okulu açıklamada üzerinde durulan bir başka

konudur. Okul, örgüt olmanın dışında aynı zamanda bir topluluktur. Okulun sahip olduğu misyon ve değerler, okul kültürü içinde yer almalıdır. Okulda verilecek kararlar, yüksek beklentileri destekleyici, çalışmayı ve iyi ilişkileri özendirici bir kültür oluşturmaya öncülük etmelidir. Okulun yapısal boyutuyla ilgili olarak verilecek kararlar da kültürün gelişmesine yardım edici nitelikte olmalıdır. Okulda düzen ve disiplinle ilgili açık ve net politikaların olması da etkili okulun özellikleri arasında yer almaktadır (Şişman, 2002, s.151).

Etkili okul müdürlerinin en önemli özelliklerinden biri de beraber çalıştığı kişileri öğretimi güçlendirmek amacıyla güdülemesidir. Okuldaki başarıların ödüllendirilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulda istekli olarak çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca ödüller, olumsuz davranışların kaybolmasına da neden olur. Etkili bir okul yöneticisi, başarıları ödüllendirmekle hem okulda olumlu bir iklim oluşmasını sağlar, hem de başka başarılar elde edilmesi için ortam oluşturur.

Etkili liderlik, güçlü liderlikle kazanılır. Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli eder. Bugünün eğitim liderleri her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Ancak böyle liderler, amaçlara uygun politikaları saptayabilir ve bunları gerçekleştirecek araçlara el atabilirler. Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. Öyleyse sorun, liderlik özellikleri olan ya da olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesi ile ortadan kalkabilir (Bursalıoğlu, 2005, s.12).

2.5.2. Öğretmen

Öğretmenlik mesleği, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir” şeklinde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında tanımlanmıştır. Aynı Yasada “hangi kademedede olursa olsun öğretmen

adaylarının yükseköğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır” hükmüyle de öğretmen adaylarının yetişme ölçütleri ve dolayısıyla öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel davranışlar belirlenmiştir.

Öğrenmenin niteliğini etkileyen anahtar rol öğretmenindir. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerin planlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi etkinliklerle öğrenmenin niteliğini etkiler. Etkili bir öğretmen denilince ‘bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmen’ akla gelmektedir (Varış, 1973, s.50). Bu bağlamda etkili okullarda öğretmenlerle ilgili olarak birçok özellik tanımlanmıştır.

Etkili okullarda, öğretmenler başta olmak üzere okul toplumunu oluşturan üyeler, işbirliği içinde çalışmakta, öğretmenler ve öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşım özendirilmektedir (Purkey ve Smith, 1983. Akt Şişman, 2002, s.156). Etkili okullarda öğretmenler, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar oluşturmalarının yanında, onlar için etkili bir öğrenme ortamı hazırlar ve işbirliği içinde çalışırlar. Bunun yanında öğretmenlerin ilgileri mesleki konular üzerinde olup, yüksek düzeyde arkadaşlık ilişkileri geliştirirler. Etkili okullarda öğretmenler arasında etkileşim ve paylaşım bulunmaktadır.

Öğrenme ürünlerini, sınıfta olup bitenler doğrudan etkilemektedir. Birbirine bağlı üç etken sınıftaki davranış değişimini oluşturur. Bunlar; program (materyal, öğretim yaklaşımları), öğretmen ve öğrenci (katılma, içerik kapsama ve başarı) davranışıdır (Balcı, 2001, s.151). Öğrenmeyi, öğretmenlerin sınıftaki etkinlikleri amaçlı, disiplinli ve planlı yapmaları artırmaktadır. Öğretmenler, Tam Öğrenme Modelinin “doğrudan öğretim” denilen stratejilerini uygulamaktadırlar. Öğretmen doğrudan öğrencinin, öğrenme görev ya da etkinliklerle uğraşmasını sağlar. Bu noktada öğretime ayrılan

zamandan çok zamanın kullanılma biçimi önemlidir. Öğretimin amaçlı ve spesifik olması, doğrudan öğrenmenin özelliğidir. Öğrencilerin temel becerileri öğrenmesi asıldır. Öğrencilerle aktif olarak ilgilenmek, dikkatlerini toplamak öğretmenin görevidir. Sınıfta açık, düzenli ve disiplinli bir ortam vardır. Açık ve mantıklı ilişki kuralları pekiştirilir, ders zamanında başlar ve biter. Öğrenci, kendi başarısına ilişkin zaman zaman dönüt alır, kendisinden neler beklenildiğini bilir (Balcı, 1996, s.130-131). Öğretimi olumlu yönde etkileyen etkenler arasında öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici öğretim etkinliği düzenleme derecesi, öğrencilerin dersi kavramalarına önem vermesi, öğrencilerin birbirleri ile öğretimsel anlamda yarışmaları için özendirilmeleri/desteklenmeleri ve akademik etkinlikleri ön plana çıkarması sayılabilir (Celep, 2002, s.360).

Etkili öğretmenin başka bir özelliği, okulun, eğitimin, öğrenmenin ve kendi derslerinin amaçlarını öğrencilere açıklaması ve kendilerinden neler beklendiğini onlara net olarak bildirmesidir. Öğretmenler, küçük öğrenme grupları üzerinde durarak öğrencilerin anlayıp-anlamadığını dolayısıyla bir sonraki aşamaya hazır olup-olmadığını kontrol eder. Öğrencinin bir aşamayı özümsemeden diğerine geçişine izin vermez. Etkili öğretmenler, öğrencilere eşit düzeyde yaklaşır, tek bir yönetime bağlı kalmayarak, öğrencilerin konulara olan ilgisini sürekli kontrol eder. Öğrencilere rehberlik ederek sadece neyi öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini de açıklar (Neufeld vd, 1983, s.35; Akt. Şişman, 2002, s.160). Neyi, niçin öğrenmesi gerektiğinin farkında olmayan öğrenciden, öğrenme sürecine aktif katılması, öğrenmeyi zevkli bir uğraş olarak görmesi beklenemez.

Jones, öğretmeni “sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallarına uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir

orkestra şefi” olarak tanımlamaktadır. Öğrencileri benimseyen, güven veren, işbirliği ortamını oluşturan ve öğrencilerin başarılı olacağına inanan öğretmen etkilidir.

Yürüttükleri araştırmalar sonucunda yaptıkları çözümlemelere dayalı olarak Langlois ve Zales, etkili öğretmen profili geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri öğretmen profilinde şu özellikler öne çıkmaktadır (Akt: Akan, 2007, s.44-46):

- *Öğrenmeye ayrılan zaman:* Etkili öğretmenler ders saatindeki kayıpları en aza indirmeye çalışırlar ve derslerini olabildiğince az kesintiyle işlerler.
- *Kurallar:* Etkili öğretmenler, öğrencilere yaptıkları davranışların sonucunda neyle karşılaşacaklarını açıklar ve kuralları uygularken tutarlı davranırlar.
- *Etkinliklerin sırası:* Etkili öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanarak sınıfın ilgisini canlı tutarlar.
- *Öğretmen-öğrenci iletişimi:* Destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluşturmaları etkili öğretmenlerin özelliklerindendir.
- *Ödül ve sorumluluk:* Etkili öğretmenler, uygun davranışı görür ve ödüllendirirler.
- *Periyodik planlama:* Etkili öğretmenler öğrenci davranışını değiştirmek ve sınıf etkinliklerini düzenli bir şekilde yürütmek için planlar yaparlar.

2.5.3. Okul ortamı

Farklı kültürlere sahip bireyler bir araya gelerek örgütleri oluşturmaktadır. Örgütü oluşturan bireyler, kendi içlerinde ortak inanç ve değerler sistemi oluştururlar. Bu sistem, örgütte değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada olmasını sağlamaktadır. İşte farklı kültür özelliklerine sahip insanların meydana getirdiği bu oluşuma “örgüt kültürü” adı verilmektedir (Orhan, 2011, s.45).

Okul kültürü ise, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren paylaşılan değerler ve anlamlar bütünüdür. Okulun değerleri, normları, gelenekleri ve sembolleriyle birlikte, yaşanmış hikayeler de okul kültürünün oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Etkili okulun temel niteliklerinden biri, güçlü bir kültüre sahip olmasıdır. Her okul ürettiği kültürle örgütsel yaşama anlam katar (Çelik, 2002, s.14).

Yapılan etkili okul araştırmalarında, etkili okullarda öğrenmeye uygun olumlu bir havanın varlığından söz edilmektedir. Okul iklimi, okulun paydaşlarının zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okul personelinin deneyimleri, karşılıklı etkileşimleri, zamanla o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Bu noktada okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceğine dair ortak kararlar bütünü oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini belirten okul iklimi olmaktadır. Araştırmalar etkili okulda bu kültürün eğitim-öğretim sürecini destekleyici, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekilde olduğunu göstermiştir (Balcı, 1993, s.45).

Şişman (2002), etkili okulun kültürü ile ilgili özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun temel değer ve sembolleri herkes tarafından paylaşılır.
- Okulda bir takım ruhu egemen olup, ortaklaşa davranışlar özendirilir.
- Okuldaki herkes, birbiriyle samimi ilişkiler içindedir.
- Okulda yenilik ve değişme özendirilir.
- Okuldaki herkes arasında karşılıklı bir yardımlaşma ve güven vardır.
- Okulda başarılar kutlanır ve ödüllendirilir.
- Okul yöneticileri, kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler.

- Okulda destekleyici bir ortam vardır.

Okul kültürü kavramı, yöneticilere öğretimsel liderlik yanında kültürel liderlik boyutunu eklemiştir. Kültürel lider, kültürel anlamları açıklar, adetler geliştirir ve kilit değerleri ve ilkeleri okul ortamında canlı tutar (Çetin, 2004, s.31). Samimi, açık sözlü, yardımsever, işgörenlerin haklarına saygılı, diyalog içinde olan yöneticiler, öğrencilerinin başarılarını artırmanın yanı sıra sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlarlar. Öğrencilerine, meslektaşlarına değer veren, okula ve görevine bağlı, öğrencileri için yüksek ve ulaşılabilir akademik hedefler belirleyen öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için uygun bir ortam hazırlamış olurlar. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında ilişkiler sağlıklıysa, bu okulda olumlu bir okul ikliminden söz edilebilir (Özdemir, 2002, s.45).

Okullarda etkili öğretimi destekleyici hava “biz” duygusunu ön plana çıkarabilmelidir. Bu hava, öğretimi, yüksek beklentileri vurgulamalı, ortaklaşa planlamayı ve uygulamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan istendik ve olumlu havayı sağlamayı hedeflemeli ve desteklemelidir. Oluşturulan güçlü okul kültürü ise, tüm okul çalışanlarına, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirilmeli ve güçlü okul değerlerinin paylaşılmasını sağlamalı, birlikte başarmanın mutluluğunu yaşatmalıdır (Can, 2004, s.115).

2.5.4. Öğrenci

Öğrenci, okulun varlık nedenidir. Okul, öğrencileri içinde yaşadığı toplumu dönüştürecek ve daha insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak birer yurttaş olarak yetiştirmeyi hedefler. Etkili okullar, bütün öğrencilerin birtakım temel becerileri

kazanmaları üzerinde yoğunlaşır. Bu beceriler arasında, sözel, yazılı ve sözlü elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, yurttaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi çözümlenebilme gibi beceriler yer almaktadır (Şişman ve Turan, 2004, s.128).

Okulların daha nitelikli öğrenciler yetiştirmeleri için uyguladıkları programları sürekli gözden geçirmeleri, saptanan eksiklik ve aksaklıkları düzeltmeleri gerekmektedir. Ayrıca okul amaçlarının ve programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinden hareket edilmelidir. Bu süreçte, okulun yöneticileri ve öğretmenleri, aileler, öğrenciler ve toplum temsilcileri birlikte rol almalıdır.

Etkili okullar, öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar olarak tanımlanmaktadır. Okulda öğrencilerin mutluluğu, temel amaçtır. Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurullarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Etkili okullarda öğrenciler, yalnızca eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (Urena, 1988, s.16; Akt. Şişman, 2002, s.174).

Etkili okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilir ve bunlar sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin çalışmaları izlenir, zorlandıkları konularda yardım edilir, gelişimleri desteklenir. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1996, s.131).

Derse aktif katılma, ödev yapma, sınav başarısı gibi öğrenci davranışları öğretimi etkilemektedir (Balcı, 1996, s.131). Öğretmen, öğrenciye aktif olarak derse katılma fırsatı

vermeli, öğrenmeyi öğretmeli, sorumluluk duygusunun yerleşmesi için çalışmalı, öğrencilerin çalışmalarını sık ve sistemli olarak değerlendirmeli ve öğrencilerin birbirlerine öğretebilmelerini sağlamalıdır (Balcı, 1993, s.40-41). Etkili okulda özellikle ahlak gelişimi için öğrencilere sorumluluk verilir. Öğrencilerin okuldaki sosyal kulüp ve çalışmalarına etkin olarak katımlı sağlanır (Binbaşıoğlu, 1993, s.27). Öğrenciler zamanlarını etkili kullanırlar. Akademik konulara ve öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar, sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır. Öğrenciler zorlandıkları konularda destek görürler. Yeterli alanlarda gelişmelerine zemin hazırlanır. Öğrenci çalışmaları yakından takip edilir ve dönüt verilir (Balcı, 1996, s.131). Öğrencilerin okulu doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen pek çok önemli rolü vardır. Öğrenciler, okuldaki en önemli kaynak girişidir. Öğrencilerin yüksek beklentileri olmadıkça etkili okulun özellikleri asla oluşmayacaktır.

2.5.5. Okul çevresi ve veliler

Okul yönetiminde rol oynayan iç ve dış öğeler vardır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar, iç öğeler arasındadır. Okul dışı öğeler olarak da anne-babalar, baskı grupları, kamu yönetiminin yapısı, iş piyasası gibi öğeler sayılabilir. Tüm bu öğeler okul ile işbirliği içinde çalıştığı takdirde okulun etkililiği artar (Bursalıoğlu, 2005, s.39). Bir okulun, çevrenin desteğini alıyor olması daha iyi hizmet sunmasını sağlar.

Okul dışı öğelerin içinde en önemlisi olan aile, toplumun çekirdeği ve temelidir. Çocuğun toplumsallaşması ilk önce ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede oluşur. Bunların sonradan değiştirilmesi oldukça güçtür. Çocuğun sevgi ve güven ortamında yetişmesi aileye bağlıdır. Aile, bireyler için vazgeçilmez bir kurumdur. Çünkü ailede bireyler birbirlerine kan bağı ve duygusal olarak bağlıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinin etkisi altındadır. Aile ortamı, çocukların ve gençlerin

kişiliklerinin gelişiminde ve bağımsız kimlik kazanmalarında belirleyici olmaktadır (Başar, 1997, s.21; Yiğit ve Bayraktar, 2006, s.80; Akar, 2003, s.38).

Ailenin okulla ilişkileri, çocuğun eğitiminde okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması ve okula desteği, bütün ülkelerde üzerinde önemle durulan konulardandır. Araştırmalarda etkili okul-aile ilişkilerinde, okul ile veli arasında güçlü bir iletişim olduğu, ailelerin okul süreçlerine aktif katıldığı ve okul programı hakkında bilgilendirildiği, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği görülmüştür. Ayrıca ana-babaların velilik becerilerinin geliştirilmesi, akademik konularla ilgili olarak evde çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Aile katılımı, akademik, sosyal, duygusal vb yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, etnik vb özelliklerinden ayrı olarak, aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da arttığı belirlenmiştir (Şişman, 2002, s.198).

Öğrencilerin eğitim gereksinimleri yönünde okul programlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde, okul çalışanları, aileler ve toplum temsilcileri birlikte hareket etmelidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin eğitiminin yalnızca okuldaki kısmı ile ilgilenmekle yetinmemeli, öğrenci ailelerini okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidir. Aileler ise okulu yalnızca bir kamu hizmetinin sağlandığı, kendilerinin dışında bir ortam olarak görmemeli, çocuklarının eğitimine ve başarısına güçleri ölçüsünde katkıda bulunmayı temel bir görev ve sorumluluk olarak görmelidirler (Aydın, 2004, s.166).

Anne-babalar, çocuklarıyla onların okulu, sınıfı, öğretmenleri, arkadaşları, ödevleri, görevleri, beklentileri, kaygıları hakkında konuşarak gerekli durumlarda onlara yardımcı olmalıdır. Anne-babalar, iyi davranışın, düzenli çalışmanın, kararlı olmanın,

kendine ve başkalarına saygının önemi üzerinde durmalı, çocuklarının iyi vatandaşlık özelliklerine sahip olmalarına yardımcı olmalıdır. Aile, kendi çocuğunu ve içinde yetiştiği toplumsal çevreyi tanıyabilmesi için okula da yardımcı olmalıdır. Aile, bilgi, destek ve sorumluluklarıyla ilgili şikâyet, istek ve beklentilerini okul çalışanlarına açıkça iletebilmelidir (Şişman, 2002, s.197-198).

Okul-çevre ve okul-aile işbirliği sağlanamadığı zaman, okullardaki öğrencilerin gelişimlerinde tam bir verim sağlanamamaktadır. Öğrenciler okul programından yararlansalar bile aile ve çevre desteğinden yoksun olarak programdan edindikleri bilgi, beceri ve tutumları pekiştirememektedirler. Ayrıca çocukların yetiştirilmesinde, okulun yanında ailenin, ekonomi, ticaret, siyaset ve dini kurumların, kısaca toplumun bütününün önemli etkileri vardır. Bu etkileri koordine etmek ve eğitim süreci içinde yararlı bir bütün haline getirmek ise okul ve çevresi arasındaki ilişki ve işbirliğinin etkililiğine bağlıdır (Yaralı, 2002, s.25-26). Etkili bir okul-çevre işbirliği, zayıf düzeydeki bir çocuğun bile okulda başarılı olmasını olanaklı kılabilir.

Okulun-çevre ilişkilerinin yakın ve sağlam olması, okulun çevredeki işyerleriyle ve sosyal kurumlarla işbirliği yaparak çevrenin çeşitli olanaklarından yararlanması, çevrenin de gerektiği durumlarda okulun olanaklarından yararlanması, çağdaş bilimsel eğitimin gereklerindedir. Kısaca, okulun yaşama, yaşamın da okula taşınması gerekir.

Türkiye’de okul-çevre ilişkileri, aracı kurumlar olan okul-aile birliği, okul koruma derneği ve okul yönetiminin düzenli ve uyumlu çalışması ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. ‘Yarın Sizdeyiz’ , “Okulum ve Ailem” , “Okullar Hayat Olsun” gibi projeler, veli kaynaşma günleri, kermesler ve yardım kampanyaları, huzur evi ziyaretleri, çeşitli konferanslara katılımcı davet edilmesi, yetiştirme yurdu ziyaretleri, kardeş okul

projeleri, okul gezileri, pilav günü etkinlikleri okul çevre ilişkilerine örnek olarak verilebilir.

Okullar Hayat Olsun Projesi 13 Aralık 2011 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, Orman ve Su İşleri Bakanlığı ve Türkiye Belediyeler Birliği arasında imzalanan protokolle yürürlüğe girmiş ve projenin koordinasyonu MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Okullar Hayat Olsun Projesi ile belediyelerle işbirliği yapılarak okullar, eğitim ve öğretim saatleri dışında meslek ve beceri kazandırma, spor, kültür, sosyal hizmetler için çok amaçlı kullanılabilir. Projenin temel amacı; okulların velilerin, mahallelinin ve çevrenin hizmetine açılması, öğrenciler ve yetişkinler için birer 'hayatboyu öğrenme merkezi' eğlenme ve dinlenme etkinliklerine olanak veren 'yaşayan güvenli alanlar' haline dönüştürülmesidir (MEB, 2013).

10.351 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen “Okullar Hayat Olsun Projesi Memnuniyet Anketi”nin sonuçlarına göre en fazla katılım sağlanan kurslar Kişisel Gelişim ve Eğitim, Spor ile Bilişim Teknolojileri kurslarıdır. Katılımcıların 9.100’ü (% 88) Okullar Hayat Olsun Projesi kapsamında yapılan etkinliklerden memnundurlar (MEB, 2013).

Sonuç olarak, yapısında barındırdığı tüm boyutları ve buraya kadar sözedilen özellikleriyle etkili okullar, iç ve dış paydaşlarıyla sürekli iletişim ve etkileşimde bulunarak, çevresiyle barışık, rekabetçi, kendini sürekli geliştiren ve yenileyen özellikteki kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında etkili okul alanında yapılan bazı araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından incelenerek ana hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dünyada 1960'larda yapılmaya başlanan "etkili okul" araştırmaları, Türkiye'de 1990'lara kadar göz ardı edilmiştir. Türkiye'de etkili okula ilişkin doğrudan araştırmalar Balcı (1993) ve Şişman (1997) tarafından yapılmıştır. Bunun yanında okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutları tek tek ele alınarak çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir.

Türkiye'de etkili okul konusundaki ilk araştırma, 1993 yılında Balcı tarafından yapılmıştır. Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırmada, veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirmiş olduğu ve bu araştırmada da kullanılan 71 soruluk "etkili okul anketi" uygulanmıştır. Anket, ilköğretim müfettişliği formasyon kursuna katılan 120 kursiyere uygulanmış ve verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir (Balcı, 1993, s.60-85):

- Okul yöneticileri yönetsel görevlerini, öğretim görevlerinden daha çok önemsemekte ve öğretim liderliğini ikinci plana atmaktadırlar.
- En çok gözlenen öğretmen davranışı, genelde etkili okul modeliyle paralellik göstermektedir.

- Öğretmenler, genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının belirlenmesi, sınıfta düzen ve disiplin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahiptirler.
- Yönetici ve öğretmenler, okuldaki çalışma süreleri, meslekteki kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem vermektedir.
- Okul ortamları, etkili öğrenme ortamı özellikleri göstermekte ve bu ortam öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirmektedir.
- Okulların yeterli veli katılımı ve desteğine sahip değildirler.

Bu alandaki ilk araştırmalardan biri de Şişman tarafından 1997 yılında yapılmıştır.

“Etkili Okul Yönetimi” konulu tarama modeli araştırmada, Eskişehir ilindeki ilkokullarda çalışan 309 öğretmene anket uygulanmıştır. Eskişehir ilindeki ilkokulların; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okul özellikleri gösterip-göstermedikleri incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Merkez ve çevre ilkokulları genelinde, öğretmen algılarına göre en etkili boyut, okul yöneticisi boyutudur. Okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutları sırayla bunu izlemektedir.
- Merkez ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden her bir boyutla ilgili en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru etkililik sıralamasında, ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veliler boyutları yer almaktadır. Son üç sırada ise, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir.

- 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 boyutları yer almaktadır.
- Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu dışında diğer boyutlar yönünden daha etkilidir.

Çelikten (1999) tarafından yapılan araştırmada, etkili okul olarak saptanan okulların özelliklerinin neler olduğu, etkili okullar ile okul müdürlerinin karar alma yöntemleri arasında ilişki olup-olmadığı, anılan okul yöneticilerinin astlarına ne derece yetki aktardıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Kayseri’de sekiz genel lisede yapılmıştır. Bu liselerin seçiminde 1997-1998 öğretim döneminde üniversiteye öğrenci yerleştirme ölçütü olarak alınmıştır. Örnek olay tarama modeli kullanılan araştırmada, sekiz okulun yöneticileriyle altı soruluk görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

- Etkili okul, kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkmaz. Etkili okul, bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin başmimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür.
- Okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir iklim yaratmak, en önemlisi de okulun kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır.
- Müdürün en önemli sorumluluğu, karar vermedir. Bunun yanında verilen kararı yerine getirmesi, izlemesi de gerekir. Kararlar uygulamaya konulmadığı sürece iyi niyetten öteye geçememektedir.

Baştepe, 2002 yılında “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan İlköğretim Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Etkililik Algıları” isimli bir

araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya 110 yönetici, 240 öğretmen ve 350 öğrenci katılmıştır. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu olmak üzere toplam 7 boyutta, Malatya ilindeki ilköğretim okullarının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

- Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutudur ve bunu sırayla öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu boyutları izlemektedir.
- Tüm boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının etkililiği, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksektir.
- Yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “okul iklimi”, “eğitim-öğretim süreci ve ortamı”, “veli katılımı ve çevre”, “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik algıları, öğretmenlerden daha yüksektir. Buna karşın öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algıları yöneticilerden daha yüksektir.
- Normal eğitim yapan ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin belirtilen yedi boyuta ilişkin algıları, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksektir.
- Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algıları, genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık göstermekte, cinsiyet ve kıdemlere göre farklılık göstermemektedir.

Oral, 2005 yılında “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi-Batman İli Örneği” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre; yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler (çevre) boyutlarında ne derece etkili oldukları

belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin aralarında, her bir boyuttaki algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı fark olup-olmadığını ölçmeye çalışılmıştır. Batman il merkezinde yapılan araştırmada verilerin toplanmasında Şişman (2002), Dağlı (2000) ve Balcı'nın (1993) hazırlamış olduğu ölçeklerden yararlanarak yazarın kendisi tarafından hazırlanan 69 maddelik 'etkili okul anketi' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Batman'daki ilköğretim okullarının etkililiği genellikle "orta düzeyde" çıkmıştır.

Yılmaz tarafından 2006 yılında "İlköğretim Okullarında Etkililik Sağlanması İçin Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri-Sakarya İli Örneği" isimli bir araştırma yapılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili merkez ilköğretim okullarında, kendisi tarafından geliştirilen anketi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda; ailelerin okul yönetimiyle ilişkileri, öğretmenlerle iletişimi, öğrencilere yardım ve destek sağlaması boyutlarında öğretmenlerin beklentilerini karşılamada "yetersiz" oldukları ortaya çıkmıştır. Okullarda etkililik sağlanabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem ve branşa göre farklılık gösterirken; medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tarhan tarafından 2008 yılında "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları" adlı bir araştırma yapılmıştır. İstanbul'un Zeytinburnu ilçesinde yapılan araştırma sonucunda, okullara ilişkin bazı niteliklerin (velilerin okul ile olan ilişkileri, öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları vb) ve boyutların öğretmen beklentilerini tam olarak karşılamamasına rağmen, öğretmenlerin yeniliklere, değişimlere açık oldukları ve okullarını, etkili okul olarak algıladıkları saptanmıştır.

Kuşaksız tarafından 2010 yılında "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Düzeylerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)" adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmaya 484

öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Şişman (1996) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- İlköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutudur. En az etkili boyut ise “öğrenciler” boyutudur.
- Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algıları, kadın öğretmenlerden daha yüksektir. “Okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutunda cinsiyete göre farklılık yoktur.
- Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğrenci” ile “okul kültürü ve ortamı” alt boyutlarında önlisans mezunu olan öğretmenlerin algıları, lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. “Okul çevresi ve veli” boyutunda ise önlisans mezunu olan öğretmenlerin algıları, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” boyutunda farklılık vardır. Çalıştıkları okulda 11 yıl ve daha çok görev yapan öğretmenlerin algıları, 11 yıldan daha az görev yapanlara göre daha yüksektir.

Şahin'nin (2011) “Etkili Okul ve Aile İlişkisine Dair Öğretmen Algıları (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” isimli araştırmasının amacı, ilköğretim okullarının, daha etkili olmasında öğretmenlerin velilerden beklentilerini ve velilerin okula katkılarını, bu okullardaki öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz (2006) tarafından hazırlanan “Etkili Okul ve Aile İlişkileri Öğretmen Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, etkili okul ve aile işbirliğine ilişkin tutumların “orta” düzeyde olduğu görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Her ne kadar Türkiye’de etkili okul araştırmaları 1990’lı yıllara kadar göz ardı edilmiş olsa da, konu ile ilgili yurt dışı araştırmaları, ilk olarak 1960’larda ABD’de başlayarak, Avrupa ülkelerinde ve diğer dünya ülkelerinde artarak sürmüştür.

Bu konudaki ilk çalışmalardan biri James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından ABD’de yapılmıştır. “Okul Etkililiği Araştırması” olarak adlandırılan bu çalışma ile çok sayıda okul araştırma kapsamına alınmıştır. Coleman ve arkadaşları eğitimde fırsat eşitliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, okul girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkiyi yok sayarak, okul kaynakları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olmadığını ileri sürmüşlerdir. Okulların öğrenciler üzerindeki etkisinin az olduğunu ve öğrencilerin gelmiş olduğu çevresel faktörlere göre (sosyo-ekonomik faktörler) bu etkinin değişebileceğini ortaya koymuşlardır (Coleman vd, 1966; Akt. Şişman, 2002, s.90).

Daha sonra Coleman’ın bu araştırması, bazı araştırmacılar tarafından çeşitli yönleriyle eleştirilmiştir. Konuya daha çok ekonomik açıdan yaklaşılan bu araştırmada, özellikle okulun sosyal ve psikolojik iklimi, okul ve sınıf süreçleri gibi okulla ilgili bazı değişkenler pek hesaba katılmamıştır. Dolayısıyla öğrenci başarısının tek belirleyicisinin ekonomik ve sosyal değişkenler olamayacağı ileri sürülmüştür. Diğer bir deyişle bu araştırmada okul içi ortamlarla ilgili bazı değişkenler göz ardı edilmiştir. Ancak öğrenci üzerinde okul dışı çevrenin etkilerinin daha baskın olduğunu savunan Coleman, 15 yıl aradan sonra yazdığı ikinci raporda görüşlerini tekrar gözden geçirmiş, etkili okul araştırmalarından ulaşılan sonuçların da etkisiyle okulların, öğrencilerin yaşamında, özellikle de azınlık çevrelerinden ve yoksul çevrelerden gelen çocuklar için etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Brokover ve Lezotte'nin (1979) araştırması, ABD'de konuyla ilgili yapılan bir diğer araştırmadır (Akt. Şişman, 2002). Araştırma, Michigan Bölgesinde sekiz ilkokulda gerçekleşen, örnek olay araştırması niteliğindedir. Seçilen okullardan ikisi, başarı düzeyi düşük okullardır ve araştırma iki okul kümesi arasında karşılaştırmalı bir biçimde yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre etkili okullar:

- Temel okuma-yazma becerilerini öğrencilere kazandırmaktadır.
- Tüm öğrencilere amaçlarda öngörülen temel becerileri kazandırmaktadır.
- Öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentileri vardır.
- Temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Okuma öğretimine fazla zaman ayrılmaktadır.
- Okul müdürü, bir öğretim lideridir ve temel becerilerin öğrencilere kazandırılması için sorumluluk taşımakta ve gerekli disiplini sağlamaktadır.
- Öğretmenler, sorumluluk duygusu taşımaktadır.
- Ailelerle iyi ilişkiler kurmaktadır.
- Öğretmenler, eğitimle bütünleşmiştir.

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar 1970'li yıllarda Weber (1971) ve Edmons (1979) ile sürmüştür. Özellikle Ronald Edmonds'un araştırmasında elde edilen bulgular, daha sonra bu konuda yapılan araştırmalara örnek oluşturmuştur. Daha çok okul geliştirme ve iyileştirme konusuna önem veren bu araştırmaların sonuçları, il merkezindeki yoksul mahallelerdeki okulların iyileştirilmesinde örnek oluşturmuştur. Edmonds etkili okulları tanımlamaktan öte, özellikle geri kalmış yöreler için etkili okul oluşturma amacı gütmüştür. Alanyazında "Beş Faktör Modeli" olarak anılan Edmonds'un etkili okul ile ilgili bulduğu beş faktör şunlardır (Akt. Şişman, 2002, s.92-93):

- Kaliteli bir yapının oluşumunda güçlü ve etkili bir öğretimsel liderlik.

- Hiçbir öğrencinin başarısızlığını kabul etmeyen beklentilere dayalı iklim.
- Öğrenmeyi özendiren, düzenli ancak katı olmayan bir atmosfer.
- Tüm öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine inanç.
- Öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve gelişimin sık değerlendirilmesi.

Clark ve McCarthy (1983), New York City Okul İyileştirme Projesi (SIP)

kapsamında okul başarısızlığının nedenleri üzerinde odaklanmışlardır. Yapılan bu araştırmada Edmonds'un (1979) araştırması örnek alınmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrenci başarısızlığını; yönetim stili, temel beceriler üzerinde öğretim vurgusu, okul iklimi, öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi, öğretmen beklentisi olmak üzere beş faktöre dayandırmışlardır (Clark&McCarthy, 1983, s.17-24). Okul İyileştirme Projesi, bu amaçları elde etmek için bir sistem oluşturmakta ve okul iyileştirilmesi için amaçlar belirlendiğinden, tipik okul etkililiği uygulamasını esas almaktadır. Bu tür okullarda iyileştirme projesinin uzantısı olan çalışmalar yürütülmediğinden, bu proje okul etkililiği alanyazınına yapılan bir eleştiriye yanıt olarak düşünülebilir (Good&Brophy, 1986, s.582-583).

İngiltere'de etkili okulla ilgili olarak yapılan önemli çalışmalardan biri Mortimore ve arkadaşlarının 1995 yılında yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada etkili okulu oluşturan başlıca faktörler, şunlardan oluşmaktadır:

- Mesleki liderlik (sağlam hedefli katılamalı yaklaşım).
- Ortaklaşa paylaşılan vizyon ve amaçlar (hedef birliği, uygulamada tutarlık, mesleki işbirliği).
- Öğrenen bir çevre (düzenli bir iklim, işbirliği).
- Öğrenen bir örgüt (okul merkezli ya da okula dayalı personel geliştirme).
- Öğretim ve öğrenmeye yoğunlaşma (öğrenmeye olabildiğince çok zaman ayırma, başarı ve akademik amaçlar üzerinde yoğunlaşma).

- Hedefe yönelme (hedef açıklığı, yapılaştırılmış dersler, uygulamada uyum).
- Yüksek beklentiler (her yerde herkesten yüksek beklentiler, zihinsel gerilim, beklentilerin iletilmesi).
- Olumlu pekiştirme (açık ve adil disiplin, geri besleme).
- Gelişim yönetimi (öğrenci performansının yönetimi, okul performansının değerlendirilmesi).
- Öğrenci hak ve sorumlulukları (öğrencilerin kendine güveninin artması, sorumluluk pozisyonları, iş kontrolü).

ABD’de yapılan birçok araştırmada olduğu gibi İngiltere’de de okulun etkililiği ile ilişkili bazı faktörler öne çıkmaktadır. Bu faktörler içinde, profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme çevresi, öğretim ve öğrenmenin niteliği, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme ya da güçlendirme, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaçlı öğretim, üzerinde durulan başlıca boyutlar arasında yer almaktadır (Şişman, 2002, s.101-104).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin nasıl toplandığı ve çözümlendiği açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995, s.79). Bu yönetime dayanan araştırmalarla “Durum nedir?”, “Neredeyiz”, “Ne yapmak istiyoruz?” ya da “Nereye, hangi yöne gitmeliyiz?” gibi sorulara, varolan zaman kesiti içinde verilere dayanılarak yanıt bulmak istenir (Kaptan, 1998, s.59).

Denizli İlindeki Okulların Etkililik Düzeyleri, uygulanan anketten elde edilen görüşler ve alanyazından sağlanan bilgilerin ışığında betimlenmeye çalışılmıştır. Bu haliyle araştırma, durum saptayıcı, varolan durumu ortaya koyucu niteliktedir. Betimsel nitelikteki bu araştırmada, öğretmenlerin “Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri” hakkındaki görüşleri bağımlı değişken; mezun oldukları yükseköğretim kurumu, mesleki hizmet süresi, çalışılan okul düzeyi, okul türü (kamu ya da özel), çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve cinsiyete göre öğretmen algıları, bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezindeki resmi ve özel ilköğretim ve ortaokullardaki görevli öğretmenler oluşturmuştur. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında

Denizli il merkezindeki ilkokul ve ortaokulların sayısı 160'dır. Bu okulların 139'u kamuya, 21'i özel sektöre aittir. Araştırmanın evrenini bu okullarda görev yapan toplam 4.005 öğretmen oluşturmuştur. Bunların 413'ü özel ilkokul ve ortaokullarda çalışmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmada, 562 ilkokul ve ortaokul öğretmeni örnekleme oluşturmuştur. Bunların 436'sı kamu okullarında, 126'sı özel sektöre ait okullarda çalışmaktadır.

Örneklem "oranlı küme örnekleme" yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde evren, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar oluşturabilecek değişken ya da değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır. Her alt evrenden, o alt evrenin ana evrene oranına göre belirli sayıda eleman seçilir. Böylece, alt evrendeki her bir küme, örnekleme seçilmek için eşit şansa sahip olmaktadır (Karasar, 2009, s.115).

Örnekleme alınan öğretmen sayıları, Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen tablodan yararlanılarak 351 olarak belirlenmiştir. Ancak daha sağlıklı bulgular elde edebilmek için Tablo 3.1'de ayrıntılı olarak görüldüğü gibi, kamu ve özel okullarda görevli 562 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Tablo 3.1

Evren ve Örneklemedeki Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	% (Yüzde)
Kamu	İlkokul	61	1.758	193	10,9
	Ortaokul	60	1.834	243	13,2
Özel	İlkokul	11	219	71	32,4
	Ortaokul	10	194	55	28,6
Toplam	İlkokul	72	1.977	264	13,6
	Ortaokul	70	2.028	298	14,7

Araştırmada örnekleme alınan okullar, sosyo-ekonomik düzeyleri de dikkate alınarak rastgele seçilmiştir.

Denizli il merkezindeki okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, araştırmanın danışmanı olan Dr. Gökhan TUZCU tarafından belirlenmiştir. Bu belirleme, Pamukkale Üniversitesi “Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi” bilim dalında tezsiz yüksek lisans öğrencisi olan ve il merkezindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine dayanmaktadır. 30 yöneticiye merkezde bulunan okulların sosyo-ekonomik düzeyi sorulmuş, her bir okul için “yüksek”, “orta” ve “düşük” şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Verilen yanıtların ortalama değerleri alınmış ve okulların sosyo-ekonomik durumları belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki özel okulların sosyo-ekonomik düzeyi ise “yüksek” olarak kabul edilmiştir. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarında, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımına ilişkin bilgi yoktur.

3.2.2.1. Örnekleme alınan kişilere ait genel bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalıştıkları okulun düzeyi ve türü, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, mezun oldukları yükseköğretim kurumu ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait İstatistikler

Değişkenler	Kategori	n	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	314	55,9
	Erkek	248	44,1
Dal (Branş)	Sınıf Öğretmeni	201	35,8
	Branş Öğretmeni	361	64,2
Okul düzeyi	İlkokul	264	47,0
	Ortaokul	298	53,0
Okul türü	Kamuya ait	436	77,6
	Özel sektöre ait	126	22,4
Meslekteki hizmet süresi	7 yıl ve daha az	166	29,5
	8-15 yıl	221	39,3
	16 yıl ve daha çok	175	31,1
Öğrenim düzeyi	Önlisans	50	8,9
	Lisans	439	78,1
	Yüksek lisans	73	13,0
Mezun olunan yükseköğretim kurumu	Eğitim Fakültesi	374	66,5
	Diğer	188	33,5
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	118	21,0
	Orta	124	22,1
	Yüksek	320	56,9
Toplam		562	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 314'ü (% 56) kadındır. Öğretmenlerin 361'i (% 64) branş öğretmenidir. 298 öğretmen (% 53) ortaokullarda çalışmaktadır. 221 öğretmen (% 39) 8 ile 15 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. 439 öğretmen (% 78) lisans mezunudur. Öğretmenlerin 374'ü (% 66,5) eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 436'sı (% 78) kamu okullarında görev yapmaktadır. Ayrıca 320 öğretmen (% 57) "yüksek" sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır. Bu grup içinde özel okullarda görev yapan öğretmenler de bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları (Teknikleri)

3.3.1. Ölçme aracı

Denizli il merkezinde görevli ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için anket kullanılmıştır. Bu amaçla Ali Balcı tarafından geliştirilen (1993) “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ankette katılımcıların görev yapmakta oldukları okulları etkili okul özelliklerine göre betimlemeleri için 71 maddelik 5’li likert türü ölçek kullanılmıştır. Bu maddelere katılımcıların verebilecekleri tepkiler beş grupta toplanmıştır: “hiç katılmıyorum” , “az katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum”. En az kabul edilen seçenektan, en çok kabul edilen seçeneğe doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır (Ek-1). Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, branş, okulun düzeyi, okulun türü, hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu) içeren 7 soru yer almaktadır. İkinci bölüm ise etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” olmak üzere 5 boyutundan oluşmaktadır. Anket formunda boyutlar itibarıyla madde sayısı yönetici (12), öğretmenler (24), okul ortamı (23), öğrenciler (6) ve veliler (6) olarak belirlenmiştir.

Etkili Okul Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılmış, aracın iç tutarlık testinde Cronbach Alpha katsayısı 0,97 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları da, yönetici boyutu: $\alpha=0,93$; öğretmenler boyutu: $\alpha=0,96$; okul ortamı boyutu: $\alpha=0,95$; öğrenciler boyutu: $\alpha=0,89$ ve veliler boyutu: $\alpha=0,93$ olarak hesaplanmıştır. Bu da aracın güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya başlamadan önce Ali Balcı ile görüşülmüş, kendilerinden “Etkili Okul” anketini kullanabilmek için araştırmacı tarafından izin alınmıştır (Ek-3).

3.3.2. Veri toplama süreci

Anketin uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (Ek-2). Anket 2013-2014 eğitim-öğretimin yılının I. döneminde okullara araştırmacı tarafından gidilerek uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla, okul müdürü ve öğretmenlere açıklama yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir.

Toplam öğretmen sayısının %25’ine (yaklaşık 970 kişiye) anket dağıtılmış ancak 587 anket geri toplanabilmiştir. Toplanan anketlerden yanlış ve eksik doldurulup geçersiz sayılanlar çıkarıldıktan sonra 563’ü araştırma için örnekleme alınmıştır. Anket uygulanan özel sektöre ait okulların listesi Tablo 3.3 ve 3.4’de görülmektedir.

Tablo 3.3

Uygulama Yapılan Özel Sektöre Ait İlkokulların Listesi

Sıra	Okul adı	Dağıtılan Anket sayısı	Örnekleme Alınan Anket
1	ODTÜ Geliştirme Vakfı İlkokulu	7	6
2	Çamlık İlkokulu	10	7
3	Ferhatlar İlkokulu	10	9
4	Servegazi Sabiha Süt İlkokulu	25	21
5	Vildan İlkokulu	15	13
6	Köprü Kardelen İlkokulu	28	12
7	Bahçeşehir İlkokulu	5	2

Tablo 3.4

Uygulama Yapılan Özel Sektöre Ait Ortaokulların Listesi

Sıra	Okul adı	Dağıtılan Anket sayısı	Örnekleme Alınan Anket
1	ODTÜ Geliştirme Vakfı Ortaokulu	12	5
2	Çamlık Ortaokulu	10	6
3	Ferhatlar Ortaokulu	5	5
4	Servergazi Sabiha Süt Ortaokulu	20	18
5	Vildan Ortaokulu	20	13
6	Bahçeşehir Ortaokulu	11	9

Uygulama yapılan kamuya ait okulların listesi Tablo 3.5 ve 3.6'da görülmektedir.

Tablo 3.5

Uygulama Yapılan Kamuya Ait İlkokulların Listesi

Sıra	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	Örnekleme Alınan Anket	Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu
1	Ahmet Sami Uslu İlkokulu	28	20	7	Düşük
2	Toki İlkokulu	17	15	13	Düşük
3	Vakıfbank İlkokulu	46	40	9	Düşük
4	Yeniköy İlkokulu	7	5	2	Düşük
5	Mükerrem-Mehmet Eke İlkokulu	26	25	7	Düşük
6	Altındere İlkokulu	2	2	2	Düşük
7	Şemikler Amiroğlu İlkokulu	17	10	2	Düşük
8	Pakize ve Suzan Özkardeş İlkokulu	48	20	4	Düşük
9	Müftü Ahmet Hulisi İlkokulu	70	30	15	Orta
10	Zehre Suna Manasır İlkokulu	3	3	1	Orta
11	Tekkeköy İlkokulu	14	14	14	Orta
12	Cankurtaran İlkokulu	9	5	5	Orta
13	Ahmet Nuri Erikoğlu İlkokulu	42	30	15	Orta
14	Hüsamettin Kulaklı İlkokulu	15	10	5	Orta
15	Denizli Ticaret Borsası İlkokulu	43	30	12	Orta
16	Doğan Demircioğlu Emsan İlkokulu	116	50	19	Yüksek
17	Fatih İlkokulu	58	15	10	Yüksek
18	Atatürk İlkokulu	38	35	21	Yüksek
19	Gazi İlkokulu	25	20	9	Yüksek
20	Üçler İlkokulu	40	20	14	Yüksek
21	Musa Kazım Manasır İlkokulu	24	20	8	Yüksek

Tablo 3.6

Uygulama Yapılan Kamuya Ait Ortaokulların Listesi

Sıra	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	Örnekleme Alınan Anket	Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu
1	Ahmet Sami Uslu Ortaokulu	25	25	22	Düşük
2	TOKİ Ortaokulu	15	14	11	Düşük
3	Denizli İmam-Hatip Ortaokulu	8	8	2	Düşük
4	Şemikler Amiroğlu Ortaokulu	12	10	5	Düşük
5	Mükerrem-Mehmet Eke Ortaokulu	30	20	8	Düşük
6	Hulisi Kulaklı Ortaokulu	55	30	24	Düşük
7	Pamukkale Ortaokulu	15	10	6	Orta
8	Tekkeköy Ortaokulu	11	10	8	Orta
9	Denizli Ticaret Borsası Ortaokulu	45	30	26	Orta
10	Cankurtaran Ortaokulu	10	5	3	Orta
11	Zehra-Nihat Morahoğlu Ortaokulu	43	10	3	Orta
12	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	26	25	11	Orta
13	Servegazi İmam-Hatip Ortaokulu	35	30	24	Yüksek
14	Hüsamettin Kulaklı Ortaokulu	13	10	6	Yüksek
15	Hacı Hasan Ali Kömürcüoğlu Ortaokulu	61	20	11	Yüksek
16	Bahçelievler Ortaokulu	28	15	10	Yüksek
17	Denizli Basma Sanayi Ortaokulu	64	35	26	Yüksek
18	Lütfi Ege Ortaokulu	53	25	11	Yüksek
19	Hürriyet Ortaokulu	95	40	26	Yüksek

3.3.3. Verilerin analizi

Anket aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel ve vardamsal istatistiki teknikler kullanılarak SPSS ile çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde öncelikle toplanan anketlerdeki veriler kodlanarak SPSS programına girilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalıştıkları okul türü ve düzeyi, mesleki kıdem, öğrenim durumları ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenlerine ait betimsel istatistikler (frekans ve yüzdelik dağılımları) hesaplanmıştır.

Araştırmada 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 Tablo 3.7’te görüldüğü gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.7

Seçeneklere İlişkin Puanlar

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.80
2	Az Katılıyorum	1.81 – 2.60
3	Orta Derecede Katılıyorum	2.61 – 3.40
4	Çoğunlukla Katılıyorum	3.41 – 4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21 – 5.00

Daha sonra, alt problemlere çözüm getirmek amacıyla araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, Denizli ilindeki okulların etkililik düzeylerine ilişkin genel algıları ve araştırma ölçeğinde yer alan alt boyutlardaki algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu bağlamda, “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” alt boyutlarındaki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları (\bar{X}) alınarak alt boyutlardaki algı düzeylerine ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Denizli ilindeki okulların etkililik düzeylerine ilişkin farklı değişkenlere göre öğretmen algılarının farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için “tek örneklem K-S testi” uygulanmıştır. Tüm bağımsız değişkenler için elde edilen tek örneklem K-S testi sonuçları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.8

Öğretmenlerin Etkili Okul Alguları ile İlgili Bağımsız Değişkenler İçin Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişken	K-S(z)	p
Okul Yöneticisi Boyutu	1,592	0,02*
Öğretmenler Boyutu	0,86	0,406
Okul Ortamı Boyutu	1,315	0,088
Öğrenciler Boyutu	1,453	0,026*
Veliler Boyutu	2,012	0,000*

*p<0,05

Denizli ilindeki okulların etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, “okul yöneticisi, öğrenciler ve veliler” alt boyutlarında normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle bu değişkenlerle ilgili araştırma sorularını çözümlmek için nonparametrik testler olan Mann Whitney-U testi ve Kruskal-Wallis Varyans analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer alt boyutlardan “öğretmenler ve okul ortamı” ise normal dağılım göstermiştir. Bu boyutlar ile ilgili araştırma soruları için parametrik testler olan “Independent Sample t testi” ile “Tek Yönlü Varyans analizi” kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çözümlmelerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları; yönetici, öğretmenler, okul iklimi (ortamı), öğrenciler ve veliler boyutlarında nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme çözüm getirmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokulların etkililiğine ilişkin genel algıları ve alt boyutlardaki algılarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Okulların Etkililiğine Yönelik Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Okul yöneticisi	562	3,67	0,81	“Çoğunlukla”
Öğretmenler	562	3,83	0,65	“Çoğunlukla”
Okul ortamı	562	3,70	0,69	“Çoğunlukla”
Öğrenciler	562	3,48	0,81	“Çoğunlukla”
Veliler	562	3,31	1,03	“Orta Derecede”
Genel Algı	562	3,60	0,67	“Çoğunlukla”

Öğretmenlerin, okul yöneticisi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=3,67$), öğretmen boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=3,83$), okul ortamı boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=3,70$), öğrenci boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=3,48$) ve veliler boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=3,31$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Katılımcıların, ‘öğretmenler’ boyutuna ilişkin görüşleri ($ss=0,65$) homojen bir dağılım gösterirken, ‘veliler’ boyutuna ilişkin görüşleri ($ss=1,03$) heterojen

bir dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin velilerle olan ikili ilişkilerinin farklı olması, bu heterojen dağılımın nedenlerinden olabilir. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili düşünceleri, diğer boyutlara göre daha tutarlıdır.

Öğretmenler, Denizli ilindeki okulların etkililiğine yönelik “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutuna “çoğunlukla” katılmaktadır. En düşük ortalamaya sahip “veliler” boyutuna ise “orta derecede” katılmaktadırlar. Öğretmenlerin ölçeğin tamamına verdiği yanıtlar göz önüne alındığında ortaya çıkan genel katılım düzeyi ise 3,60 ortalama ile “çoğunlukla” düzeyindedir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokulları “çoğunlukla” etkili buldukları söylenebilir. En etkili boyut “öğretmenler” boyutu olup, bunu sırasıyla “okul ortamı”, “okul yöneticisi”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları izlemektedir.

“Öğretmenler” boyutunun en yüksek algıya sahip olması, araştırmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Başka bir bakış açısı ile de, öğretmenlerin davranış ve niteliklerinin etkili olduğu, öğretimi daha etkili gerçekleştirmek için kendilerini sürekli yeniledikleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için daha çok çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Veliler” boyutundaki algı düşüklüğünün nedeni, öğretmenlerin çevre ve velilere yeterince destek olmamaları, velilerin eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerine ilgi göstermemesi, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin az olması ya da öğrenci ve velilerin başarısızlığa ilgisiz kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir (Baştepe, 2000, s.154). Bunun yanında, bayanların çalışma hayatına katılımları arttığı için okullara sık gelip gidememeleri ve öğretmenlerin norm fazlası, eş durumu gibi çeşitli sebeplerden sık

yer değiştirmeleri nedeniyle öğretmen-veli arasındaki iletişimin yeteri düzeyde olmaması “veliler” boyutundaki algı dūřüklüğüne sebep olarak gösterilebilir. Etkili okul yöneticileri ve öğretmenleri, velilerin ve çevrenin desteğini alarak başarıyı artıracak bir etkileşim ortamı için etkinliklerle okulun kapılarını çevreye açmalıdırlar.

4.1.1. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin etkililiğinin incelenmesi

Öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin “okul yöneticisi” alt boyutundaki görüşleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.2’de görölmektedir.

Tablo 4.2

“Etkili Okul” Ölçeğinin “Okul Yöneticisi” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu okulda okul yöneticisi:	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	562	3,88	1,03	Çoğunlukla
Öğretim programlarını koordine eder.	562	3,80	0,99	Çoğunlukla
Eğitim-öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	562	3,78	1,03	Çoğunlukla
Sıkça okulun her tarafında görülür.	562	3,77	1,08	Çoğunlukla
Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	562	3,75	1,05	Çoğunlukla
Personelin okula bağlanmasını sağlar.	562	3,75	1,10	Çoğunlukla
Öğretmen ve öğrencilerden, eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	562	3,73	1,01	Çoğunlukla
Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	562	3,69	1,13	Çoğunlukla
Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	562	3,61	1,07	Çoğunlukla
Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.	562	3,55	1,05	Çoğunlukla
Sınıflarda olup bitenleri sınıfları, bizzat ziyaret ederek bilir.	562	3,42	1,14	Çoğunlukla
Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	562	3,27	1,11	Orta derecede
“Okul Yöneticisi” boyutuna ilişkin genel algı	562	3,67	0,81	Çoğunlukla

Öğretmenler, okul yöneticisine ilişkin maddelerden “öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” ifadesine en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3,88$) ile katılmaktadırlar. “Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder” ifadesine ise en düşük ortalama ($\bar{X} = 3,27$) ile katılmaktadırlar.

Bu durum, yöneticilerin astlarına bazı işleri devretmeleri konusunda diğer maddelere oranla az başarılı ve etkili olduklarını göstermektedir. Anılan maddeye verilen yanıtların sonuçları Balcı (1993) tarafından yapılan “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması” sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, astlarına günlük bazı işleri devretmemesinin nedeni olarak, yöneticilerin öğretimsel liderlikten çok yönetsel liderliğe önem verdikleri sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenler, etkili okulun “okul yöneticisi” boyutuna genel olarak 3,67 ortalama ile “çoğunlukla” katılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etkililiği ile ilgili olumlu bir kanıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca R. Edmons tarafından etkili okulların beş temel özelliği (Hesapçioğlu, 1991) “etkileyici idari yönetim, öğrencilere ilişkin yüksek beklentiler, öğrenmeyi destekleyen/özendiren bir okul iklimi, temel yeteneklerin kazanılmasının vurgulanması ve öğrenci öğrenimlerinin düzenli kontrolü” şeklinde belirtilmiştir. Bu özelliklerden hareketle “öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” maddesinin yüksek bir algıya sahip olması, bu kanıyı desteklemektedir.

Şişman’ın (1996) yaptığı etkili okullarla ilgili araştırmada, yönetici boyutunda en düşük gerçekleşen özellikler “ödüllendirme ve gezinerek yönetimle” ilgilidir. Dağlı’nın (2000) araştırmasında, okul müdürlerinin en yüksek göstermiş olduğu davranış, “öğrenci ve personelden yüksek beklentilere sahip olma”, en düşük göstermiş olduğu davranış ise “sınıflarda olup-bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret etme” dir. Yılmaz’ın

(2006) araştırmasında, okul yöneticilerinin göstermiş olduğu en fazla davranış “öğretmen ve öğrencilerden yüksek başarı bekler” olmuştur. Yine aynı çalışmada okul yöneticilerinin en düşük göstermiş olduğu davranışlar ise şunlardır: “okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder”, “okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar”, “öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur”. Anılan araştırmaların bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.1.2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin etkililiğinin incelenmesi

Öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin “öğretmenler” alt boyutundaki maddelere ait görüşleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.3’te görülmektedir.

“Bu okulda öğretmenler öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar” maddesi, “öğretmenler” boyutuna ait en düşük algıdır ($\bar{X} = 3,57$). Bu ortalamanın ağırlık değeri “çok katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Katılımcılar görev yapmakta oldukları okullardaki öğretmenleri bu maddede, diğer maddelere göre daha az başarılı ve etkili bulmuşlardır. Buna göre öğretmenler, buldukları okullardaki öğretmenleri, öğrencilerin zayıf oldukları konular yerine yetenekli oldukları konularda desteklemede yeterince etkili olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun nedeni olarak, merkezi sınavlarda öğrencinin tüm dersler ve konulardan sorumlu olması gösterilebilir.

Tablo 4.3

Etkili Okul Ölçeğinin 'Öğretmenler' Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu okulda öğretmenler:	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	562	4,05	0,93	Çoğunlukla
Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	562	3,94	0,91	Çoğunlukla
Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	562	3,93	0,88	Çoğunlukla
Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	562	3,92	0,86	Çoğunlukla
Sınıfta açık ve mantıklı ilişki kurallarını pekiştirirler.	562	3,92	0,84	Çoğunlukla
Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	562	3,92	0,88	Çoğunlukla
Her derste ulaşılmaması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	562	3,92	0,84	Çoğunlukla
Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklediği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	562	3,85	0,96	Çoğunlukla
Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	562	3,76	1,02	Çoğunlukla
Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	562	3,75	0,89	Çoğunlukla
Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	562	3,75	0,96	Çoğunlukla
Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.	562	3,64	0,96	Çoğunlukla
Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	562	3,57	0,92	Çoğunlukla
Öğretimin yönteminde:				
Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vb) uygularlar.	562	3,99	0,86	Çoğunlukla
Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucunu bildirirler.	562	3,93	0,84	Çoğunlukla
Etkinlikleri (faaliyetleri) birbirine dayandırır.	562	3,86	0,82	Çoğunlukla
Öğrencilerin bir konudaki gereksinimlerini teşhis ederek öğretimle ilişkilendirirler.	562	3,81	0,88	Çoğunlukla
Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:				
Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	562	3,98	0,86	Çoğunlukla
Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	562	3,84	0,90	Çoğunlukla
Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.	562	3,80	0,87	Çoğunlukla
Okul çalışmalarının planlanmasında etkilidirler.	562	3,75	0,91	Çoğunlukla
Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	562	3,73	0,89	Çoğunlukla
Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	562	3,72	1,02	Çoğunlukla
Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	562	3,63	1,16	Çoğunlukla
"Öğretmenler" boyutuna ilişkin genel algı	562	3,83	0,65	Çoğunlukla

Balcı'nın (1993) etkili okul ile ilgili araştırmasının sonuçlarında öğretmenlerin öğrencilerin öğrendiklerini ev ödevi ile destekleme, tüm öğrencilere öğretilbileceğine inanma ve yavaş öğrenen öğrencilere çok zaman ayırma gibi konulara daha az eğilmeleri, sınıfların çok kalabalık oluşundan kaynaklanabileceği şeklinde ifade edilmiştir. Yine bu araştırmada da aynı maddelerin diğer maddelere oranla düşük ortalamaya sahip olması Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda sınıfların kalabalık oluşuna bağlanabilir. Çünkü araştırma yapılan okullarda, Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre sınıf başına düşen öğrenci sayısı 38'dir. Ortalama 40 kişilik sınıflarda öğretmenlerin tek tek öğrencilerle ilgilenmeleri olanaksızdır. Bunun yanında öğretmenlerin meslekteki değişme ve gelişmeleri izlememeleri de bunda rol oynayabilir.

Ankette 4,05 ortalama ile “öğretmenler” boyutundaki “kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum Denizli ili merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda öğretmen yetersizliği bulunmadığını gösterebilir. Ancak bu maddeye verilen yanıtların ortalamasının 5 değil de 4,05 olması branşı dışında öğretmenlik yapanların da bulunduğunu göstermektedir. Bu durum Türkiye'nin batısındaki bir şehir merkezindeki okullarda bile branş dışında öğretmenlik yapıldığını göstermektedir. Bu da Türkiye'de öğretmen istihdamı planlamasının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunun yanında ilgili maddenin standart sapması 0,93 olduğu için öğretmen algıları heterojen dağılım göstermektedir. Buradan hareketle ilgili maddenin ortalamasının yeterince yüksek çıkmaması, araştırmada merkez köy okullarının bulunmasına bağlanabilir.

Aynı madde, Balcı (1993) tarafından yapılan ‘Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması’nda da öğretmenlerin algılamalarına göre ilk 10 sırada gerçekleşen öğretmen özellik ve davranışları içerisindedir.

Katılımcıların “öğretmenler” alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlara genel olarak bakıldığında, bu bölümdeki 24 maddelik grubun genel ortalaması 3.83’tür. Bu ortalamanın ağırlık değeri “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Buradan da öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları okullardaki meslektaşlarıyla ilgili olarak genel anlamda olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlara göre, en çok gerçekleşen öğretmen davranışları, genel anlamda etkili okullardaki öğretmen davranışları ile paralel görünmektedir. Bu sonuç Şişman (1996) tarafından Eskişehir ili ilkokullarında yapılan araştırma ile de benzerlik göstermektedir.

4.1.3. İlkokul ve ortaokulların okul ortamının etkililiğinin incelenmesi

Öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin “okul ortamı” alt boyutundaki maddelere ait görüşleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.4’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Öğretmenlerin ‘okul ortamı’ başlığı altındaki maddelere verdikleri yanıtlardan en düşük ortalamaya sahip olanı “öğretim çevresi, öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir” maddesidir ($\bar{X} = 2,41$). Öğretmenler, görev yaptıkları okulun öğretim çevresinin okul başarısını arttırmaya engel oluşturduğu görüşüne “az” katılmışlardır. Diğer bir deyişle, okulun öğretim çevresini, okul başarısını arttırıcı nitelikte bulmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında okulların öğretim çevresi, öğretmenler tarafından etkili bulunmaktadır.

Tablo 4.4

Etkili Okul Ölçeğinin “Okul ortamı” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu okulda okul ortamı:	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Öğrenci gelişimi test ve yazılı sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	562	4,12	0,83	Çoğunlukla
Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	562	3,97	0,95	Çoğunlukla
Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	562	3,96	0,97	Çoğunlukla
Başarılı öğrenciler okulda açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	562	3,94	1,01	Çoğunlukla
İşbirliğine yönelik davranışı pekiştirir.	562	3,89	0,87	Çoğunlukla
Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	562	3,88	0,89	Çoğunlukla
Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	562	3,86	0,88	Çoğunlukla
Bireysel çabayı özendirir.	562	3,85	0,90	Çoğunlukla
Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	562	3,80	0,98	Çoğunlukla
Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	562	3,80	0,97	Çoğunlukla
Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.	562	3,79	0,96	Çoğunlukla
Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	562	3,75	0,93	Çoğunlukla
Yaratıcı düşünceler destek görür.	562	3,72	1,02	Çoğunlukla
Sınıftaki öğretim, diğer öğrenme olanakları ile tamamlanır.	562	3,71	0,93	Çoğunlukla
Öğretmen ve yöneticiler, okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	562	3,68	1,03	Çoğunlukla
Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	562	3,66	0,95	Çoğunlukla
Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	562	3,66	1,05	Çoğunlukla
Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	562	3,65	1,01	Çoğunlukla
Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	562	3,62	1,09	Çoğunlukla
Değişme ve gelişmeyi özendirici bir kültür (norm, beklenti, inanç ve davranışlar bütünü) vardır.	562	3,60	1,04	Çoğunlukla
Küçük sınıflara küçük gruplarla eğitim yapılır.	562	3,38	1,12	Orta derecede
Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	562	3,33	1,11	Orta derecede
Öğretim çevresi, öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	562	2,41	1,27	Az
“Okul ortamı” boyutuna ilişkin genel algı	562	3,69	0,68	Çoğunlukla

Öğretmenlerin “okul ortamı” başlığı altındaki maddelere verdikleri yanıtlara bakıldığında, yeterli bulmadıkları iki madde göze çarpmaktadır. “Küçük sınıflara küçük gruplarla eğitim yapılır” maddesi 3,38 ortalama değeri olarak diğer maddelere oranla daha az katılım gösterilmiştir. Bu da anılan okullarda sınıfların kalabalık olduğunu göstermektedir. Bu durum etkili okullara ulaşmakta bir sorun olduğu gibi Türk Milli Eğitim Sisteminin de önemli bir sorunudur. Eğitim-öğretim çalışmalarının ve okulların etkili hale getirilmesi için dersliklerin arttırılması, öğretmen sayısının arttırılması, kalabalık sınıfların azaltılması gerekmektedir.

Karakütük vd tarafından 1998 ve 2011 yıllarında yapılan araştırmalara göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarında bir derslikte bulunması gereken en uygun öğrenci sayısı 20-25 dolayındadır (Karakütük, 2012, s.209). Bu bağlamda, okulların etkili olabilmesi için derslik başına öğrenci sayısı 20-25 olana kadar derslik yapımı sürmelidir.

Araştırmada ilgili başlık altında öğretmenlerin yetersiz buldukları bir diğer madde ise “eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir” ifadesidir. Öğretmenler bu maddeye 3,33 ortalama ile ‘orta derecede’ katılım göstermişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki eğitim araç ve gereçlerini yetersiz bulduklarını göstermektedir.

Eğitim-öğretim çalışmalarının/etkinliklerinin niteliğini, kalıcılığını ve etkililiğini arttırmak için eğitim-öğretim materyallerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin konuları somutlaştırma, günlük yaşama uygulama gibi alanlarda başarılı olabilmeleri için okullardaki öğretim araç-gereçlerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim-öğretimin niteliği artmayacağı gibi etkili okul özelliklerine de ulaşamayacaktır.

Bu araştırmada 3,62 ortalama sahip “tüm personel takım ruhu içinde çalışır” maddesi okullarda takım ruhunun yeterince güçlü olmadığını göstermektedir. Balcı

(1993) tarafından yapılan etkili okul araştırmasında da bu maddeye verilen yanıtların ortalaması $\bar{X}=3,38$ olarak bulunmuş ve etkili okula ulaşmada okul ortamına ilişkin ilkin kazandırılması gereken özelliklerden biri olarak gösterilmiştir. Bunun yükseltilmesinde görev eğitim yöneticilerine (müdür ve müdür yardımcılara) düşmektedir. Özellikle okul müdürlerinin bu konuda takım ruhunu geliştirecek davranışlar göstermesi gerekir ki bu konuda yöneticilerin liderlik becerileri ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin “okul ortamına” ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamayı 4.12 ile “öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir” maddesi almıştır. Sınavlardan hemen sonra öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarına göre de Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda öğrencilerin başarıları yazılı ve sözlü sınavlarla ölçüldükten hemen sonra dönüt verilmektedir.

Öğretmenlerin “okul ortamına” ilişkin yüksek katılım gösterdikleri diğer bir madde ise “öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir” maddesidir. Bu madde 3,97 ortalamaıyla “çoğunlukla katılıyorum” aralığındadır. Öğretmenler, okullarında, öğrencilere sorumluluk duygusunun aşılması için çeşitli görevler verildiği görüşündedir. Okullarda öğrencilere farklı görevler verilmektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin tümünün, bu okuldaki ortama ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{X}=3,69$ 'dur. Bu ortalama ise “çoğunlukla katılıyorum” aralığındadır. Bu durum, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokulların genel olarak etkili okulun ortamına önemli ölçüde yaklaştığını göstermektedir.

4.1.4. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin etkililiğinin incelenmesi

Katılımcıların, etkili okul ölçeğinin “öğrenciler” alt boyutundaki maddelere ait görüşleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.5’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.5

Etkili Okul Ölçeğinin “Öğrenciler” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu okulda öğrenciler:	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	562	3,75	0,89	Çoğunlukla
Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	562	3,60	0,98	Çoğunlukla
Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	562	3,54	0,99	Çoğunlukla
Kendilerinden neler beklendiğini bilir.	562	3,45	1,00	Çoğunlukla
Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	562	3,37	1,07	Orta derecede
Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	562	3,16	1,09	Orta derecede
“Öğrenciler” boyutuna ilişkin genel algı	562	3,47	0,81	Çoğunlukla

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullardaki öğrencilere ilişkin görüşlerinde en düşük ortalamaya sahip madde $\bar{X}=3,16$ ile “birbirleri için öğretmenlik yaparlar” maddesidir. Öğretmenler, okullarındaki öğrencilerin birbirlerine öğretmenlik yapmalarını “orta derecede katılıyorum” seçeneği ile belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, öğrenciler, zayıf olan ya da geliştirilmesi gereken ders konularında birbirlerine yeterince yardımcı olmamaktadır.

Bu duruma, ilköğretim çağından itibaren seçme sınavı ile öğrenci alan okullara hazırlanan öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmaktan çok rekabet etmelerinin neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında, teknolojinin kontrolsüz kullanılması sonucu, günümüzde sanal dünyada sosyalleşen bireyler yetişmekte bu da sınıf içi sosyalliği azaltmaktadır. Bu durumun sınıf ortamında birbirinden uzak çocukların yetişmesine neden olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve dayanışmayı artırmak için çalışmalar yapmalı, yardımlaşmanın

özendirilmesi/desteklenmesi için çaba harcamalıdır. Ayrıca öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirilerek işbirliğinin artırılması için etkinlikler yapılmalıdır.

Öğrencilere ilişkin alınan görüşlerde en yüksek değeri $\bar{X}=3,75$ ortalamayla “sık ve sistemli olarak değerlendirilirler” maddesi almıştır. Bu da okullarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sistemli ve sık yapıldığını göstermektedir. Böylece yapılan öğretim çalışmalarının başarıya ulaşmış-ulaşmadığı saptanabilmektedir. Ayrıca “sık ve sistemli olarak değerlendirilirler” ifadesinin yüksek algıya sahip olmasının sebebi ilk kez 2013-2014 eğitim- öğretim yılında uygulanan yılda iki kez merkezi yapılan TEOG sınavları olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler üzerindeki değerlendirme çalışmaları, yapılan öğretim çalışmalarını anlamlı ve geçerli kılmaktadır. Değerlendirmenin yapılmadığı bir öğretim sisteminin başarılı ya da etkili olduğunu söylemek olanaksızdır. Denizli ilindeki öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirme etkinlikleri sıkça ve sistemli olarak yapılmaktadır. Etkili okula ulaşmada bu etkinlikler göz ardı edilmemiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin tümünün öğrencilere ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{X}=3,47$ 'dir. Bu değer “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Buna göre etkili okulun öğrenci boyutunun öğretmenler tarafından yeterince etkili bulunduğu, ancak geliştirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.5. İlkokul ve ortaokulların öğrenci velilerinin etkililiğinin incelenmesi

Öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin “veliler” alt boyutundaki maddelere ait görüşleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.6

Etkili Okul Ölçeğinin “Veliler” Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu okulda öğrenci velileri:	n	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	562	3,57	1,15	Çoğunlukla
Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	562	3,33	1,23	Orta derecede
Öğrenci başarısında rol oynamaya isteklidirler.	562	3,30	1,19	Orta derecede
Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	562	3,27	1,16	Orta derecede
Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	562	3,25	1,19	Orta derecede
Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	562	3,17	1,19	Orta derecede
“Veliler” boyutuna ilişkin genel algı	562	3,31	1,03	Orta derecede

Öğretmenlere uygulanan ankete verilen yanıtların değerlerinin en düşük olduğu bölüm, veliler ile ilgili bölümdür.

“Bu okulda öğrenci velileri” başlığı altındaki maddeler içinde en düşük olanı $\bar{X}=3,17$ ile “okulun etkinliklerine destek verip katılırlar” maddesidir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü “orta derecede katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Okulların etkili okula ulaşmada önem taşıyan özelliklerden biri de veli desteğidir. Ancak, öğretmen algılarına göre veliler, okul etkinliklerinde yeterince yer almamaktadır. Bayanların çalışma hayatına katılımları arttığı için okullara sık gelip gidememeleri ve öğretmenlerin norm fazlası, eş durumu gibi çeşitli sebeplerden sık yer değiştirmeleri nedeniyle öğretmen-veli arasındaki iletişimin yeteri düzeyde olmaması bu maddedeki algı düşüklüğüne sebep olarak gösterilebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından bunun nedenlerinin araştırılmasının, öğrenci ve okulun başarısında veli desteğinin öneminin kendilerine aktarılmasının, yönetici, öğretmen ve velileri bir araya getirecek etkinlikler düzenlenip bunlara velilerin katılımının sağlanmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

En yüksek ortalama $\bar{X}=3,57$ (çoğunlukla katılıyorum) ile “öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler” maddesidir. Buna göre, yönetici ve öğretmenler ile velilerin, öğrenciler hakkında iletişim halinde olduğu sonucu çıkarılabilir.

Genel olarak bakıldığında, katılımcıların velilerle ilgili bölüme verdikleri yanıtların ortalaması $\bar{X}=3,31$ 'dir. Etkili okulun beş boyutunun önceki sayfalarda verilmiş olan değerleri hatırlanacak olursa, okul yöneticisi boyutu $\bar{X}=3,67$; öğretmenler boyutu $\bar{X}=3,83$; okul ortamı boyutu $\bar{X}=3,70$; öğrenciler boyutu $\bar{X}=3,48$ olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin görüşlerine göre en düşük ortalama değere sahip olan boyutun “velilerle” ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, okula veli katılımı ve desteğinin öğretmenler tarafından istenen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Etkili okula ulaşmada önemli unsurlardan biri olan veli katkı ve desteğini istenen düzeye getirmek için veliler, yönetici ve öğretmenler tarafından bilinçlendirilmelidir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyledir: İlkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında;

- Cinsiyete
- Dala/Branşa (sınıf öğretmeni - branş öğretmeni)
- Hizmet süresine (yıl)
- Öğrenim düzeyine (önlisans - lisans - yüksek lisans)
- Mezun olunan yükseköğretim kurumuna (eğitim fakültesi – diğer)
- Görev yapılan okulun düzeyine (ilkokul - ortaokul)
- Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine (düşük - orta - yüksek)
- Görev yapılan okul türüne (kamu – özel)

göre farklılaşmakta mıdır?

4.2.1. Etkili okulun ‘yönetici’ boyutuna ilişkin algıların, farklı değişkenlere göre incelenmesi

Öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş, okulun düzeyi, okul türü ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için non-parametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test ile yapılan çözümleme Tablo 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4.7

Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişken	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	
Cinsiyet	Kadın	314	87820,5	279,68	38365,5	-0,299	0,765
	Erkek	248	70382,5	283,80			
Dal (Branş)	Sınıf öğretmeni	201	56944,5	283,31	35917,5	-0,197	0,844
	Branş öğretmeni	361	101258,5	280,49			
Okul Düzeyi	İlkokul	264	75364,5	285,47	38287,5	-0,546	0,585
	Ortaokul	298	82838,5	277,98			
Okul Türü	Kamu	436	109946	252,17	14680	-7,970	0,000*
	Özel	126	48257	382,99			
Mezun Olunan Kurum	Eğitim fakültesi	374	101061,5	270,22	30936,5	-2,324	0,020*
	Diğer	188	57141,5	303,94			

* $p < 0,05$

Tablo 4.7. “cinsiyete” göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin etkili yönetici algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=38365,5$; $p > 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin yönetici boyutundaki algıları, kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksektir, ancak bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticisi boyutunda cinsiyet bazında bir görüş farklılığı bulunmadığı, araştırmaya katılan 248

erkek ve 314 kadın öğretmen, okul yöneticisi hakkında benzer görüşler içindedir denebilir.

Baştepe (2002), Oral (2005), Yılmaz (2006) ve Başar'ın (2006) çalışmalarında da öğretmenlerin okul etkililik algılarının yönetici boyutunda cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, etkili okulun yönetici boyutundaki algıları “branşa” göre incelendiğinde, branş ve sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=35917,5$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin yönetici boyutundaki algıları, branş öğretmenlerin algılarından daha yüksektir, ancak bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Bu bağlamda okul yöneticisi boyutunda branş bazında bir görüş farklılığı bulunmadığı, öğretmenlerin okul yöneticisi hakkında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Etkili okulun “okul yöneticisi” boyutunda, “okul düzeyine” göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($U=38287,5$; $p>0,05$). Okul yöneticilerinin etkililik düzeylerine ilişkin ilkökul öğretmenlerinin algılarının sıra ortalaması 285,47 iken ortaokul öğretmenlerinde 277,98'dir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre okul yöneticilerini daha etkili bulmaktadır, ancak puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile etkili okulun “yönetici” boyutundaki algıları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, özel sektöre ait okulda çalışan öğretmenler ile kamu sektörüne ait okulda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($U=14680$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına

bakıldığında da, özel okuldaki öğretmenleri (382,99) okullarındaki yöneticilerini, kamu okullarındaki öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadır.

Özel okullar, varlıklarını sürdürebilmek için sürekli öğrenci bulmak zorundadır. Eğer yeterli sayıda öğrenci bulamazlarsa, okul yok olur gider. Hiçbir okul ve daha genel bir deyişle hiçbir sistem, kendini yok etmek istemeyeceğinden (varlığını sürdürmek isteyeceğinden) etkili olmak zorundadır. Özel okulların varlıklarını sürdürmeleri, öğrencilerin ödediği paralara bağlıdır. Az sayıda öğrenci, okul bütçesinin az olması demektir. Çok sayıda öğrenci ise okul bütçesinin güçlü olması demektir. Eğer okul etkili biçimde işletilirse her geçen yıl öğrenci sayısı artacaktır. Artan öğrenci sayısı ise güçlü bir bütçe yaratacaktır. Bu bütçe ile okulun olanakları daha da güçlendirilirse, öğrencilerin başarısı daha da artacaktır (Tuzcu, 2014, s.42). Dolayısıyla özel okullar ile kamu okulları arasındaki bu fark, beklenen bir bulgudur. Bunun yanında, anketi yanıtlayan öğretmenlere her ne kadar sonuçların yöneticilerle paylaşılmayacağı söylene de yanıtların yöneticiler tarafından inceleneceği kaygısıyla gerçek düşüncelerini yansıtmamış olabilirler.

Öğretmenlerin, etkili okulun “yönetici” boyutundaki algıları “mezun olunan yükseköğretim kurumuna” göre incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden ve yüksekokullardan mezun öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=30936,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yönetici boyutundaki algıları, fen-edebiyat, ilahiyat, ziraat, teknik eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu gibi okullardan mezun olan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Diğer bir deyişle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, okullarındaki yöneticileri etkili bulmamaktadır.

Bu durum, eğitim fakültelerinde bilginin uygulamadan çok teorik olarak verilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü teorik bilgi, okullarda olması gereken

ideal özelliklerden oluştuğu için okullardaki işleyişin nasıl olduğu göz ardı edilmektedir. Teorik bilgiyle donanan öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri yükselmektedir. Algı düşüklüğünün nedeni olarak yöneticilerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin beklentilerini karşılayamaması gösterilebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonunda elde edilen bilgiler sırayla aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.8

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin 'Yönetici' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Mesleki kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
7 yıl ve daha az	166	297,50	2	3,67	0,16	--
8-15 yıl	221	283,31				
16 yıl ve daha çok	175	264,03				

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile etkili okulun yönetici boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2 = 3,67$; $p > 0,05$). Bir başka deyişle, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okullarındaki yöneticiler ile ilgili benzer görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olmasının nedenleri şöyle sıralanabilir (Tuzcu, 2014, s.44):

- Öğretmenlerin sürekli okulda olmaları ve okulda gerçekleştirilen çalışmalarını gözlemlemeleri.
- Öğretmenlerin tümünün üniversite mezunu olmaları ve gözlemledikleri çalışmalarını doğru değerlendirebilme yeterliliğine sahip olmaları.

- Okul yönetiminin çok karmaşık süreçlerden oluşmaması.

Öğretmenlerin, “öğrenim düzeyi” değişkenine göre etkili okulun yönetici

boyutuna verdikleri yanıtların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmektedir.

Tablo 4.9

Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Öğrenim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Önlisans	50	335,02	2	6,05	0,049*	1-2, 1-3
Lisans	439	277,11				
Yüksek Lisans	73	271,27				

1-Önlisans, 2-Lisans, 3-Yüksek lisans; *p<0,05

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile etkili okulun yönetici boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2 = 6,05$; $p < 0,05$). Bir başka deyişle, değişik öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler, etkili okulun yönetici boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılarak sonuca ulaşılabilir. Bu durumda üç farklı grup için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin ‘Yönetici’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim düzeyi	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Önlisans	50	14520	290,40	8705	-2,399	0,016*
Lisans	439	105285	239,83			
Önlisans	50	3506	70,12	1419	-2,092	0,036*
Yüksek Lisans	73	4120	56,44			
Lisans	439	112944,5	257,28	15682,5	-0,291	0,771
Yüksek Lisans	73	18383,5	251,83			

*p<0,05

Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=8705$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenler (290,40) okullarındaki yöneticileri, lisans mezunu öğretmenlere (239,83) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Önlisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=1419$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenler (70,12) okullarındaki yöneticileri, yüksek lisans mezunu öğretmenlere (56,44) göre daha etkili bulmaktadırlar. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=15682,5$; $p>0,05$).

Bu durum, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin bu beklentileri istenen düzeyde gerçekleştirmediği şeklinde açıklanabilir. Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmada da, önlisans mezunu olan öğretmenlerin algıları, lisans mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu anlamda, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile Kuşaksız'ın (2010) sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre etkili okulun yönetici boyutuna verdikleri yanıtların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin 'Yönetici' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Düşük	118	215,57	2	25,09	0,000*	1-2, 1-3
Orta	124	307,21				
Yüksek	320	295,85				

1-Düşük, 2-Orta, 3-Yüksek; *p<0,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile etkili okulun yönetici boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2 = 25,09$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, etkili okulun yönetici boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi gruba da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılarak sonuca ulaşılabilir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin 'Yönetici' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Düşük	118	11733,5	99,44	4712,5	-4,786	0,000*
Orta	124	17669,5	142,5			
Düşük	118	20724,5	175,63	13703,5	-4,407	0,000*
Yüksek	320	75416,5	235,68			
Orta	124	28174,5	227,21	19255,5	-0,482	0,63
Yüksek	320	70615,5	220,67			

*p<0,05

Tablo 4.12. incelendiğinde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=4712,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler (142,5)

yöneticilerini, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere (99,44) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Benzer biçimde düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=13703,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler (235,68) yöneticilerini, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere (175,63) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin 'yönetici' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=19255,5$; $p>0,05$).

Buna göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerini etkili bulmamaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılıkta, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin belirleyici bir etken olduğu söylenebilir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki yöneticilerin önceliği, okulun korunmasını ve varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda ise okul-aile birliği bu görevi üstlenmektedir. Örneğin, ücretleri okul-aile birliği tarafından sağlanan güvenlik görevlileri gibi... Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda sorunların çözümü daha uzun sürdüğü için eğitim yöneticileri birçok asli görevini aksatmaktadır. Bu da, bu okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerini daha az etkili bulmasına neden olabilir.

4.2.2. Etkili okulun “öğretmenler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldaki diğer öğretmenlere ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş, okulun düzeyi, okulun türü ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan Independent Samples T Testi kullanılmıştır. Yapılan T-testi sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.13’de görülmektedir.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişken		n	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	314	3,92	0,65	3,46	0,001*
	Erkek	248	3,73	0,64		
Dal (Branş)	Sınıf öğretmeni	201	3,87	0,68	0,77	0,442
	Branş öğretmeni	361	3,82	0,64		
Okul Düzeyi	İlkokul	264	3,89	0,68	1,97	0,049*
	Ortaokul	298	3,78	0,62		
Okul Türü	Kamu	436	3,70	0,61	-9,36	0,000*
	Özel	126	4,28	0,59		
Mezun Olunan Kurum	Eğitim fakültesi	374	3,78	0,64	-2,61	0,009*
	Diğer	188	3,93	0,67		

*p<0,05

Öğretmenlerin, okullarındaki diğer öğretmenlere ilişkin algıları arasında, branş değişkeni dışındaki diğer değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin etkili öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t=3,46$; $p<0,05$). Öğretmenlerin etkililik düzeylerine ilişkin, kadın öğretmenlerin algılarının aritmetik ortalaması 3,92 iken, bu değer erkek öğretmenlerde 3,73’tür. Bu farka göre iki grup da okuldaki diğer öğretmenleri “çok katılıyorum”

düzeyinde etkili bulunurken; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre meslektaşlarını daha etkili gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun öğretmenler boyutundaki algıları “branş” göre incelendiğinde, branş ve sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t=0,77$; $p>0,05$). Diğer bir deyişle, dal (branş) ve sınıf öğretmenleri, okullarındaki meslektaşları hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

Etkili okulun “öğretmenler” boyutunda katılımcıların algıları, okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=1,97$; $p<0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakıldığında, ilkökul öğretmenlerinin algılarının ($\bar{X}_i=3,89$), ortaokul öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}_o=3,78$) daha yüksek olduğu; sonuç olarak ilkökul öğretmenlerinin diğer meslektaşlarını daha etkili bulduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenleri, okulda diğer meslektaşlarına göre, daha uzun süre aynı ortamı paylaştıkları için aralarında daha samimi ilişkiler geliştirmektedir. Paylaşım arttığı için ilkökul öğretmenlerinin diğer meslektaşlarını daha etkili bulduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile etkili okulun “öğretmenler” boyutundaki algıları arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre, özel sektöre ait okulda çalışan öğretmenler ile kamu sektörüne ait okulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ($t= -9,36$; $p<0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakıldığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}_o=4,28$), kamu okullarındakinden ($\bar{X}_k=3,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler, okuldaki meslektaşlarını daha etkili bulmaktadırlar. Özel okullarda öğretmenlerin, okul yönetimine, okulun etkinliklerine ve bilimsel yarışmalara katkısı daha fazla olduğu için özel okulda çalışan öğretmenler meslektaşlarını kamu okullarındakine göre daha etkili bulduğu söylenebilir.

Özel sektör, rekabetin yoğun olduğu sektördür. Doğal olarak özel sektöre ait okullar arasında da rekabet vardır. Özel okulların, varlıklarını sürdürebilmeleri için rakipleri ile rekabet edebilmeleri zorunludur. Rekabet edemezlerse yok olup giderler. O nedenle öğretmenler etkili olmak zorundadır (Tuzcu, 2014, s.49)

Katılımcıların, etkili okulun öğretmenler boyutundaki algıları “mezun olunan yükseköğretim kurumu” değişkenine göre incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer okullardan mezun öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t=0,009$; $p<0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakıldığında, diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}_d=3,93$), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}_e=3,78$) daha yüksektir. Diğer bir deyişle, fen-edebiyat, ilahiyat, ziraat, teknik eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu gibi okullardan mezun olan öğretmenler, okuldaki meslektaşlarını daha etkili bulmaktadırlar.

Bu durum, öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre meslektaşlarından beklentilerinin daha yüksek olmasıyla ve meslektaşlarının eksik yönlerini kolayca görebilmesiyle açıklanabilir.

Fen-edebiyat, ilahiyat, ziraat... fakültelerinin kuruluş amacı öğretmen yetiştirmek değildir. Ancak bu fakültelerin mezunları, siyasi seçimler öncesinde öğretmen olarak atanabilmektedirler. Türk eğitim sisteminde en büyük çarpıklıklardan biri olan bu durum, eğitime değer verilmediğinin bir göstergesidir. Örneğin, ziraat fakülteleri “bitki yetiştirme” alanında uzman yetiştirme amacıyla kurulmuşlardır. Oysa mezunları “insan yetiştirme” alanına atanabilmektedir. Diğer fakülteler de benzer biçimdedir. İnsan

yetiştirme alanında bilgi sahibi olmayan bu fakültelerin mezunlarının “etkili eğitimi” bilmemeleri doğaldır (Tuzcu, 2014, s.83).

Öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlere ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.14 ve 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişkenler	sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Fark	
Mesleki kıdem	Gruplar arası	2	2,343	1,171	2,788	0,062	--
	Grup içi	559	234,849	0,42			
	Toplam	561	237,192				
Öğrenim düzeyi	Gruplar arası	2	2,476	1,238	2,948	0,053	--
	Grup içi	559	234,716	0,42			
	Toplam	561	237,192				

Öğretmenlerin, etkili okul anketinin ‘öğretmenler’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($F=2,788$; $p>0,05$). Bir başka deyişle, farklı kıdeme sahip öğretmenler, okullarındaki meslektaşlarına ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Tunçel (2008) ve Kaplan’ın (2008) çalışmalarında da öğretmenlerin, okul etkililik algılarının kıdeme göre farklılık göstermediğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin etkili okul anketinin ‘öğretmenler’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($F=2,948$; $p>0,05$). Bir başka

deyişle öğrenim durumları farklı öğretmenler, okullarındaki diğer öğretmenler hakkında benzer görüşlere sahiptir.

Kuşaksız'ın (2010) araştırmasında da öğretmenlerin okul etkililik algılarının, öğretmenler boyutunda öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlere ilişkin görüşleri arasında “okulun sosyo-ekonomik düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişkenler	sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Fark	
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Gruplar arası	2	3,674	1,837	4,397	0,013*	1-3
	Grup içi	559	233,518	0,418			
	Toplam	561	237,192				

1-Düşük, 2-Orta, 3-Yüksek *p<0,05

Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonunda, öğretmenlerin etkili okul anketinin ‘öğretmenler’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık vardır (F=4,397; p<0,05). Bir başka deyişle farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, okullarındaki diğer öğretmenler hakkında farklı görüşlere sahiptirler.

Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için Scheffe Post Hoc işlemi yapılmıştır. Buna göre, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}_d=3,68$), yüksek ($\bar{X}_y=3,89$) sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Sonuç olarak, düşük sosyo-ekonomik

düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullardakilere göre meslektaşlarını etkili bulmamaktadır. Bununla ilgili bilgiler Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin ‘Öğretmenler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük			X
Orta			
Yüksek	X		

Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda fiziki altyapı yetersizliği, parasal kaynak eksikliği ve okul-aile ilişkilerinin istenen düzeyde olmaması gibi nedenlerle yeterince etkinlik yapılamamaktadır. Bu durum, yeterli kaynağa sahip olmayan öğretmenlerin öğrenciyle ve meslektaşlarıyla ilişkilerini azaltmaktadır. Bu da, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin meslektaşlarını daha az etkili bulmalarına neden olabilir.

4.2.3. Etkili okulun “okul ortamı” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ortama ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, dal (branş), okul düzeyi, okul türü ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan Independent Sample T Testi yapılmıştır. Yapılan T-testi sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre 'Okul Ortamı' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişken		n	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	314	3,74	0,70	1,59	0,112
	Erkek	248	3,64	0,66		
Dal (Branş)	Sınıf öğretmeni	201	3,75	0,67	1,45	0,148
	Branş öğretmeni	361	3,66	0,70		
Okul Düzeyi	İlkokul	264	3,76	0,69	2,02	0,044*
	Ortaokul	298	3,64	0,68		
Okul Türü	Kamu	436	3,56	0,65	-10,48	0,000*
	Özel	126	4,21	0,55		
Mezun Olunan Kurum	Eğitim fakültesi	374	3,66	0,68	-1,88	0,06
	Diğer	188	3,77	0,69		

*p<0,05

Öğretmenlerin okullarındaki ortam hakkındaki algıları arasında, okul düzeyi ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 4.17 cinsiyete göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul ortamı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (t=1,59; p>0,05).

Ortalamalar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ancak bu puan farkı, istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Bu anlamda okul ortamı boyutunda cinsiyet bazında görüş farklılığı yoktur. Araştırmaya katılan 248 erkek ve 314 kadın öğretmen, etkili okul boyutlarından biri olan “okul ortamına” ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının özellikleri, eğitim fakültelerinde kadın-erkek tüm öğrencilere öğretilmektedir. Bu bilgiler, fakültede öğrenildiği ve öğretmenlik yaparken okulda yaşandığı için öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca nitelikli eğitim-öğretim, öğretmenin cinsiyetine bağlı değildir. Çok

başarılı kadın öğretmenler olduğu gibi çok başarılı erkek öğretmenler de vardır (Tuzcu, 2014, s.62).

Bu sonuçlar, Keleş'in (2006) araştırmasında "okul ortamı" boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik göstermediği şeklindeki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin etkili okulun "okul ortamı" boyutundaki algıları, dal (branş) değişkenine göre incelendiğinde, branş ve sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t=1,45$; $p>0,05$). Branş ve sınıf öğretmenleri, okullarındaki ortama ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Etkili okulun "okul ortamı" boyutunda öğretmenlerin algıları, okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,02$; $p<0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakıldığında, ilkökul öğretmenlerinin algıları ($\bar{X}_i=3,76$), ortaokul öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}_o=3,64$) daha yüksektir. Diğer bir deyişle ilkökul öğretmenleri okullarındaki ortamı daha etkili bulmaktadırlar.

İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre okullarındaki ortamı daha etkili bulmaları, okulda daha fazla zaman geçirmeleriyle açıklanabilir. Okulda daha uzun süre kalmanın ilkökul öğretmenlerine, okulda yapılanları ya da yapılmayanları, okula yönelik nelerin algılandığını, düşünüldüğünü ve hissedildiğini daha iyi gözlemeleme fırsatını verdiği söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerine göre ilkökul öğretmenleri, daha küçük yaşta çocukları eğitmektedirler - öğretmektedirler. Öğrenme – öğretme sürecinde küçük yaşta çocuklardaki değişim daha hızlı ve daha kolay olmaktadır. Bu değişimi, ilkökul öğretmenleri doğrudan doğruya gözlemektedirler. Bu gözlemlerin öğretmenleri mutlu

ettiği ve bu nedenle okul ortamını daha etkili algıladıkları söylenebilir (Tuzcu, 2014, s.63).

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul ortamı boyutundaki algıları arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre, kamu sektörüne ait okulda çalışan öğretmenler ile özel sektöre ait okulda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($t=-10,48$; $p<0,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ortalama değerlere bakıldığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}_o=4,21$), kamu okullarındakinden ($\bar{X}_k=3,56$) daha yüksektir. Diğer bir deyişle özel okullarda çalışan öğretmenler, okuldaki ortamı daha etkili bulmaktadırlar.

Özel okullarda, paydaşlar arasında iş bölümleri tanımlanmıştır. Herkesin uyması gereken kurallar, görev ve sorumlulukları bellidir. Bu da okul içinde uyum ve ahengi sağlamaktadır. Parasal olanaklar kamu okullarına göre daha fazla olduğu için okul araç-gereçleri hayli zengindir ve fiziki altyapıları yeterlidir. Bu durumun özel okullardaki öğretmenlerin okullarındaki ortamı daha etkili bulmasına neden olduğu söylenebilir.

Özel sektöre ait okullar, öğrencilerin beklentilerine yanıt vermek zorundadır. Bu beklentilerden biri de okul ortamına ilişkindir. Öğrencilerin özel okulu tercih etme nedenlerinden biri de çağdaş bir okul ortamında eğitim-öğretim görmek istemeleridir. Çağdaş bir ortam, öğrencileri okula çekmektedir. Özel okulların amacı da daha çok öğrenci çekmek ve böylece daha çok kazanmak olduğu için okul ortamları etkilidir. Etkili ortamlar, rekabet üstünlüğü yaratmaktadır (Tuzcu, 2014, s.49).

Öğretmenlerin etkili okulun okul ortamı boyutundaki algıları “mezun olunan yükseköğretim kurumuna” göre incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark yoktur ($t = -1,88$; $p > 0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında, diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}_d = 3,77$), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}_e = 3,66$) daha yüksektir, ancak bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Sonuç olarak, okul ortamı boyutunda mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre görüş farklılığı yoktur.

Öğretmenlerin okuldaki ortama ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.18 ve 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişkenler	sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Fark	
Mesleki kıdem	Gruplar arası	2	1,092	0,546	1,157	0,315	--
	Grup içi	559	263,838	0,472			
	Toplam	561	264,930				
Öğrenim düzeyi	Gruplar arası	2	2,817	1,409	3,004	0,050*	--
	Grup içi	559	262,113	0,469			
	Toplam	561	264,930				

Öğretmenlerin etkili okul anketinin ‘okul ortamı’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($F = 1,157$; $p > 0,05$). Bir başka deyişle farklı kıdeme sahip öğretmenler, okullarındaki ortam hakkında benzer görüşlere sahiptir. Keleş (2006) ve Kaplan’ın (2008) araştırmalarında da öğretmenlerin algılarının “okul ortamı” boyutunda kıdeme göre farklılık göstermediğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin etkili okul anketinin ‘okul ortamı’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, “öğrenim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=3,004$; $p\leq 0,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için Scheffe Post Hoc işlemi yapılmıştır. Ancak bu işlem sonunda gruplar arasında herhangi bir fark çıkmamıştır. Bir başka deyişle öğrenim düzeyleri farklı olan öğretmenler, okullarındaki ortama ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre ‘Okul Ortamı’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişkenler		sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Gruplar arası	2	10,328	5,164	11,338	0,000*	1-2, 1-3
	Grup içi	559	254,602	0,455			
	Toplam	561	264,930				

1-Düşük, 2-Orta, 3-Yüksek * $p<0,05$

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonunda, öğretmenlerin etkili okul anketinin ‘okul ortamı’ boyutuna verdikleri yanıtlarda, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=11,338$; $p<0,05$). Bir başka deyişle farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, okullarındaki ortam hakkında farklı görüşlere sahiptir. Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için Scheffe Post Hoc işlemi yapılmıştır. Buna göre, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin “okul ortamı” boyutundaki algıları ($\bar{X}_d=3,43$), orta ($\bar{X}_o=3,76$) ve yüksek ($\bar{X}_y=3,77$) sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Sonuç olarak düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, diğer okullardakilere göre okullarındaki ortamı etkili bulmamaktadırlar. Bununla ilgili bilgiler Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin 'Okul Ortamı' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük		X	X
Orta	X		
Yüksek	X		

Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda okul-aile birliğinin parasal olanakları yeterli olmadığı için okulun fiziki altyapısına, ders araç-gereçlerine, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesine yeterli kaynak ayırlanamamaktadır. Bunun sonucu olarak, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenler okullarındaki ortamı daha az etkili bulduğu söylenebilir.

4.2.4. Etkili okulun “öğrenciler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi

Denizli ilindeki ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş, okul düzeyi, okul türü ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için non-parametrik bir test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan çözümlene sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.21’de verilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin algıları arasında, “okul düzeyi, okul türü ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu” bakımından anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 4.21

Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin “Öğrenciler” Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişken	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	
Cinsiyet	Kadın	314	90877,5	289,42	36449,5	-1,304	0,192
	Erkek	248	67325,5	271,47			
Dal (Branş)	Sınıf öğretmeni	201	58217,5	289,64	34645	-0,888	0,347
	Branş öğretmeni	361	99986,5	276,97			
Okul Düzeyi	İlkokul	264	79365,5	300,63	34286,5	-2,634	0,008*
	Ortaokul	298	78837,5	264,56			
Okul Türü	Kamu	436	106894	245,17	11628	-9,887	0,000*
	Özel	126	51309	407,21			
Mezun Olunan Kurum	Eğitim fakültesi	374	101337,5	270,96	31212,5	-2,176	0,030*
	Diğer	188	56865,5	302,48			

*p<0,05

Tablo 4.21 “cinsiyete” göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin etkili öğrenci algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (U=36449,5; p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin öğrenciler boyutundaki algıları, erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ancak bu puan farkı, istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Diğer bir deyişle, öğrenciler boyutunda cinsiyet bazında bir görüş farklılığı yoktur. 248 erkek ve 314 kadın öğretmen, öğrencilerine ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerin, kadın ya da erkek olması, öğrencilerin etkililiğine ilişkin algıyı etkilemez. Cinsiyet, öğrencinin başarısını ya da etkililiğini etkileyen bir etken değildir. Öğretme ilke ve yöntemlerini bilen ve öğrenme psikolojisini bilen her öğretmen için her öğrenci aynıdır. Öğretmenler, öğrencileri arasında ayırım yapamazlar (Tuzcu 2014, 65).

Yılmaz (2006) ve Kaplan'ın (2008) çalışmalarında da cinsiyete göre öğretmenlerin algılarının öğrenciler boyutunda farklılık göstermesi, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin etkili okulun öğrenciler boyutundaki algıları “branşa” göre incelendiğinde, branş ve sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=34645$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler boyutundaki algıları, branş öğretmenlerin algılarından daha yüksektir ancak, bu puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Bu bağlamda öğrenciler boyutunda branş bazında görüş farklılığı yoktur. Öğretmenler, öğrencilerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Etkili okulun “öğrenciler” boyutunda öğretmenlerin algıları, okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=34286,5$; $p<0,05$). Farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin etkililik düzeylerine ilişkin ilkökul öğretmenlerinin algılarının sıra ortalaması 300,63 iken, bu değer ortaokul öğretmenlerinde 264,56'dır. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine göre öğrencilerini daha etkili bulduğu söylenebilir.

İlkokulda öğrenci kazanımları daha belirgin ve gözlenmesi daha kolaydır. Örneğin, öğrencinin okuma-yazmayı öğrenmesi gibi. Bu durumun, ilkökul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mesleki hazzı daha fazla yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında, ilkökul öğrencileri içinde bulunduğu dönem sebebiyle sürekli öğretmenleriyle yakın ilişki kurma ve paylaşım içindedir. Bu yüzden ilkökul öğretmenleri, diğer meslektaşlarına göre öğrencilerini daha etkili bulduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile öğrenciler boyutundaki algıları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, özel okulda çalışan öğretmenler ve kamu okulunda çalışan öğretmenler arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Sıra ortalamalarına bakıldığında da özel sektöre ait okuldaki öğretmenlerin öğrencilerini (407,21), kamu sektörüne ait okullardaki öğretmenlere (245,17) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin “öğrenciler” boyutundaki algıları, “mezun olunan yükseköğretim kurumuna” göre incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=31212,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenciler boyutundaki algıları, fen-edebiyat, ilahiyat, ziraat, teknik eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu gibi okullardan mezun olan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, öğrencilerini etkili bulmamaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Yapılan varyans analizi sonunda elde edilen bilgiler sırayla aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.22

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Mesleki kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
7 yıl ve daha az	166	300,19	2	3,48	0,176	--
8-15 yıl	221	269,43				
16 yıl ve daha çok	175	279,01				

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile etkili okulun öğrenciler boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($X^2 = 3,48$; $p > 0,05$). Bir başka deyişle farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okullarındaki öğrenciler ile ilgili benzer görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerin, öğrenim düzeyi değişkenine göre etkili okulun öğrenciler boyutuna verdikleri yanıtların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.23'te görülmektedir.

Tablo 4.23

Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin 'Öğrenciler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Öğrenim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Önlisans	50	339,67	2	7,17	0,028*	1-2
Lisans	439	274,90				
Yüksek Lisans	73	281,36				

1-Önlisans, 2-Lisans, 3-Yüksek lisans; * $p < 0,05$

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile etkili okulun öğrenciler boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2 = 7,17$; $p < 0,05$). Bir başka deyişle, değişik öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler etkili okulun öğrenciler boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılarak sonuca ulaşılabilir. Bu durumda üç farklı grup için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24

Öğretmenlerin 'Öğrenciler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim düzeyi	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Önlisans	50	14798	295,96	8427	-2,698	0,007*
Lisans	439	105007	239,20			
Önlisans	50	3460,5	69,21	1464,5	-1,859	0,063
Yüksek Lisans	73	4165,5	57,06			
Lisans	439	112253,5	255,70	15673,5	-0,30	0,764
Yüksek Lisans	73	19074,5	261,29			

* $p < 0,05$

Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=8705$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenlerin (295,96) öğrencilerini, lisans mezunu (239,20) öğretmenlere göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Bu durum, lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve öğrencilerin bu beklentileri istenen düzeyde gerçekleştirmediği şeklinde açıklanabilir. Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmada da önlisans mezunu olan öğretmenlerin algılarının, lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Diğer bir deyişle, Kuşaksız’ın araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.24’e göre, önlisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=1464,5$; $p>0,05$). Aynı şekilde lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=15673,5$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre etkili okulun “öğrenciler” boyutuna verdikleri yanıtların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Düşük	118	191,87	2	51,74	0,000*	1-2, 1-3, 2-3
Orta	124	274,95				
Yüksek	320	317,09				

1-Düşük, 2-Orta, 3-Yüksek; * $p<0,05$

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile etkili okulun öğrenciler boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2= 51,74$; $p<0,05$). Bir başka deyişle Denizli ilinde değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, etkili okulun öğrenciler boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılarak sonuca ulaşılabilir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26

Öğretmenlerin ‘Öğrenciler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Düşük	118	11997,5	101,67	4976,5	-4,309	0,000*
Orta	124	17405,5	140,37			
Düşük	118	17664,5	149,70	10643,5	-7,022	0,000*
Yüksek	320	78476,5	245,24			
Orta	124	24438,5	197,08	16688,5	-2,604	0,009*
Yüksek	320	74351,5	232,35			

* $p<0,05$

Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=4976,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler (140,37) öğrencilerini, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere (101,67) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=10643,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler (245,24) öğrencilerini, düşük

sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere (149,70) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Aynı şekilde orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin ‘öğrenciler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=16688,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler (232,35) öğrencilerini, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere (197,08) göre daha etkili bulmaktadırlar.

Buna göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerini, diğer okullardakine göre daha etkili bulmaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılıkta, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin belirleyici bir etken olduğu söylenebilir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda kısa süreli işlerde çalıştığı, bunun için okula yeterli ilgi ve zamanın ayıramadığı ayrıca maddi imkansızlıklardan dolayı yapılan etkinliklere katılamadığı için bu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerini diğerlerine göre daha az etkili bulduğu söylenebilir.

4.2.5. Etkili okulun “veliler” boyutuna ilişkin algıların farklı değişkenlere göre incelenmesi

Denizli ilindeki ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş, okul düzeyi, okul türü ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemek için non-parametrik bir test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Yapılan çözümleme sonunda elde edilen bilgiler Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27

Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin 'Veliler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Değişken		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Cinsiyet	Kadın	314	89675,5	285,59	37651,5	-0,673	0,501
	Erkek	248	68527,5	276,32			
Dal (Branş)	Sınıf öğretmeni	201	59882	297,92	32980	-1,792	0,073
	Branş öğretmeni	361	98321	272,36			
Okul Düzeyi	İlkokul	264	81241	307,73	32411	-3,611	0,000*
	Ortaokul	298	76962	258,26			
Okul Türü	Kamu	436	106419	244,08	11153	-10,18	0,000*
	Özel	126	51784	410,98			
Mezun Olunan Kurum	Eğitim fakültesi	374	101386	271,09	31261	-2,148	0,032*
	Diğer	188	56817	302,22			

*p<0,05

Denizli ilindeki öğretmenlerin öğrenci velileri hakkındaki algıları arasında, okul düzeyi, okul türü ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 4.27 “cinsiyet” değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin etkili veli algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (U=37651,5; p>0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin veliler boyutundaki algıları, erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ancak bu puan farkı, istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Öğrenci velileri boyutunda cinsiyete göre görüş farklılığı yoktur, araştırmaya katılan 248 erkek ve 314 kadın öğretmen velilere ilişkin benzer görüştedirler.

Yılmaz (2006) ve Kaplan'ın (2008) çalışmalarında da öğretmenlerin okul etkililik algılarının, öğrenci velileri boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. O araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin etkili okulun veliler boyutundaki algıları, branş değişkenine göre incelendiğinde, branş ve sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=32980$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin veliler boyutundaki algıları, branş öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ancak bu puan farkı, istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli değildir. Diğer bir deyişle veliler boyutunda branş bazında bir görüş farklılığı yoktur, öğretmenler öğrenci velileri hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

Etkili okulun “veliler” boyutunda öğretmenlerin algıları, okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=32411$; $p<0,05$). Farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamalarına bakıldığında, öğrenci velilerinin etkililik düzeylerine ilişkin ilkökul öğretmenlerinin algılarının sıra ortalaması 307,73 iken, bu değer ortaokul öğretmenlerinde 258,26’dır. Bu bağlamda ilkökul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre öğrenci velilerini daha etkili bulmaktadırlar. Bu duruma, ilkokullarda daha sık veli toplantısı yapılması, öğrencinin tüm derslerine girdiği için velinin ilkökul öğretmeniyle daha çok iletişime geçmesinin neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile etkili okulun veliler boyutundaki algıları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, özel sektöre ait okulda çalışan öğretmenler ve kamu sektörüne ait okulda çalışan öğretmenler arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Sıra ortalamalarına bakıldığında da özel okuldaki öğretmenlerin öğrenci velilerini (410,98), kamu okullarındaki öğretmenlere (244,08) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, etkili okulun “veliler” boyutundaki algıları, mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer yükseköğretim kurumlarından mezun öğretmenler arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark vardir (U=31261; p<0,05). Sira ortalamalari dikkate alindiginda, eğitim fakultesi mezunu oğretmenlerin veliler boyutundaki algilarinin, fen-edebiyat, ilahiyat, ziraat, teknik eğitim fakultesi ve eğitim yuaksekokulu gibi okullardan mezun olan oğretmenlerin algilarindan daha duşuk olduğu goruılmektedir. Buna gore eğitim fakultesi mezunu oğretmenler, oğrenci velilerini etkili bulmamaktadır.

Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokul oğretmenlerinin, velilere ilişkin goruşleri arasında mesleki kidem, oğrenim duzeyi, okulun sosyo-ekonomik duzeyi değişkenlerine gore anlamli bir farklılık olup-olmadigini belirlemek için non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Yapılan varyans analizi sonunda elde edilen bilgiler sırayla aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.28

Mesleki Kideme Gore Oğretmenlerin 'Veliler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Cozumlenmesi

Mesleki kidem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
7 yıl ve daha az	166	294,86	2	6,15	0,046*	1-2, 2-3
8-15 yıl	221	260,44				
16 yıl ve daha çok	175	295,43				

*p<0,05

Oğretmenlerin mesleki kideimleri ile etkili okulun veliler boyutundaki algıları arasında anlamli bir fark vardir (X² = 6,15; p<0,05). Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29

Öğretmenlerin 'Veliler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Mesleki Kıdeme Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
7 yıl ve daha az	166	34371	207,05	16176	-1,993	0,046*
8-15 yıl	221	40707	184,19			
7 yıl ve daha az	166	28436	171,30	14475	-0,055	0,956
16 yıl ve daha çok	175	29875	170,71			
8-15 yıl	221	41381	187,24	16850	-2,203	0,028*
16 yıl ve daha çok	175	37225	212,71			

*p<0,05

7 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 'veliler' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (U=16176; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 7 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (207,05) öğrenci velilerini, 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere (184,19) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Benzer biçimde 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 'veliler' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (U=16850; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 16 yıl ve daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (212,71) öğrenci velilerini, 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere (187,24) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarının 5-15 yılları arasında daha verimli olduğu düşünülürse, bu yıllarda verim arttıkça beklentinin de yüksek olacağı düşünülebilir. Dolayısıyla 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdeki algı düşüklüğünün sebebi olarak velilerin beklentileri karşılayamaması gösterilebilir.

7 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=14475$; $p>0,05$).

Denizli ilindeki ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin, öğrenim düzeyi değişkenine göre etkili okulun “veliler” boyutuna verdikleri yanıtların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30

Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Öğrenim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Önlisans	50	354,42	2	11,24	0,004*	1-2, 1-3
Lisans	439	275,45				
Yüksek Lisans	73	267,93				

1-Önlisans, 2-Lisans, 3-Yüksek lisans; * $p<0,05$

Öğretmenlerin, öğrenim düzeyleri ile etkili okulun veliler boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2 = 11,24$; $p<0,05$). Bir başka deyişle değişik öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler, etkili okulun veliler boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Üç farklı grup için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=7861,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenlerin (307,27) öğrenci velilerini, lisans mezunu öğretmenlere (237,91) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Tablo 4.31

Öğretmenlerin ‘Veliler’ Boyutuna Verdikleri Yanıtların, Öğrenim Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim düzeyi	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Önlisans	50	15363,5	307,27	7861,5	-3,295	0,001*
Lisans	439	104441,5	237,91			
Önlisans	50	3632,5	72,65	1292,5	-2,748	0,006*
Yüksek Lisans	73	3993,5	54,71			
Lisans	439	113061,5	257,54	15565,5	-0,392	0,695
Yüksek Lisans	73	18266,5	250,23			

*p<0,05

Önlisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (U=1292,5; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, önlisans mezunu öğretmenlerin (72,65) öğrenci velilerini, yüksek lisans mezunu öğretmenlere (54,71) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Önlisans mezunu öğretmenlerin, yeterli mesleki donanıma sahip olmadıkları için velilerden beklentileri de bu oranda daha düşük olduğu söylenebilir. Bu yüzden veliler, önlisans mezunu öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktadır. Dolayısıyla önlisans mezunu öğretmenler velilerini diğer öğretmenlere göre daha etkili bulduğu söylenebilir.

Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (U=15665,5; p>0,05).

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre etkili okulun “veliler” boyutuna verdikleri yanıtların, Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin 'Veliler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Çözümlemesi

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Düşük	118	149,82	2	125,09	0,000*	1-2, 1-3, 2-3
Orta	124	252,83				
Yüksek	320	341,16				

1-Düşük, 2-Orta, 3-Yüksek; *p<0,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile etkili okulun veliler boyutundaki algıları arasında anlamlı bir fark vardır ($X^2 = 125,09$; $p < 0,05$). Bir başka deyişle Denizli ilinde değişik sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, etkili okulun veliler boyutunda farklı algılara sahiptir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak için değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılarak sonuca ulaşılabılır. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.33'de verilmiştir.

Tablo 4.33

Öğretmenlerin 'Veliler' Boyutuna Verdikleri Yanıtların Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	Z	p
Düşük	118	11316,5	95,90	4295,5	-5,557	0,000*
Orta	124	18086,5	145,86			
Düşük	118	13383,5	113,42	6362,5	-10,67	0,000*
Yüksek	320	82757,5	258,62			
Orta	124	21015	169,48	13265	-5,433	0,000*
Yüksek	320	77775	243,05			

*p<0,05

Düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin 'veliler' boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=4295,5$; $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, orta sosyo-ekonomik

düzeze sahip okullardaki öğretmenler (145,86) öğrenci velilerini, düşük sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenlere (95,90) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatiksels olarak anlamlı bir fark vardır ($U=6362,5$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenler (258,62) öğrenci velilerini, düşük sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenlere (113,42) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Benzer biçimde orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenlerin ‘veliler’ boyutuna verdikleri yanıtların ortalamaları arasında da istatiksels olarak anlamlı bir fark vardır ($U=13265$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenler (243,05) öğrenci velilerini, orta sosyo-ekonomik düzeze sahip okullardaki öğretmenlere (169,48) göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Buna göre yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenci velilerini, diğer okullardakine göre daha etkili bulmaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılıkta, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin belirleyici bir etken olduğu söylenebilir. Bu duruma, MEB’in okullardaki gereksinimleri karşılamadığı ve birçok giderin okul aile birliği tarafından karşılanması sebep olarak gösterilebilir. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların okul aile birliği, ihtiyaçların karşılanması amacıyla maddi imkânlar bakımından daha iyi bir düzeyde ve daha ilgilidir. Bunun yanında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullardaki veliler eğitim giderlerine daha çok pay ayırdığı ve okul ile daha çok iletişim halinde olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarına ilişkin yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmakta ve buna bağlı olarak öneriler de bulunmaktadır.

5.1. Tartışma

Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin olarak öğretmenler;

- “Okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere “çoğunlukla” katılmaktadırlar.
- “Öğretmenler” boyutundaki özelliklere “çoğunlukla” katılmaktadırlar.
- “Okul ortamı” boyutundaki özelliklere “çoğunlukla” katılmaktadırlar.
- “Öğrenciler” boyutundaki özelliklere “çoğunlukla” katılmaktadırlar.
- “Veliler” boyutundaki özelliklere “orta derecede” katılmaktadırlar.

Öğretmenler, ilkokul ve ortaokulları “çoğunlukla” etkili bulmaktadırlar. En etkili boyut “öğretmenler” boyutudur. Bu boyutu, sırasıyla “okul ortamı” ve “okul yöneticisi” boyutu izlemektedir. Balcı (1993) ve Şişman’ın (2002) yaptığı araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da en az etkili olan, “öğrenci” ve “veliler” boyutlarıdır.

Öğretmenlerin en etkili algıladıkları boyut, kendilerine ilişkin boyut olmuştur. Bu algı eğitim-öğretim sürecinde gerek okulu gerek öğrenciyi başarıya götürecekt en önemli unsurun öğretmenler olmasına bağlanabilir. Yıldız (2001) ve Oral (2005) da araştırmalarında en etkili olarak “öğretmenler” boyutunu bulmuşlardır.

“Öğretmenler” boyutunun en yüksek algıya sahip olması, araştırmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 raporuna göre Türkiye başarı sıralamasında, 65 ülke arasında 44. olmuştur (MEB 2013). Aynı şekilde, ülkelerin ilköğretim okulları 4. ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri alanlarındaki mevcut başarısını inceleyen TIMSS araştırmasına göre, Türkiye 2011 yılında 35 ülke arasında 24. sırada yer almıştır (MEB, 2014). Bu da, okullar da nitelikli öğretmen gereksiniminin hâlâ devam ettiğini göstermektedir.

“Veliler” boyutundaki algı düşüklüğü, Balcı’nın (1993) ilköğretim müfettişliği formasyonuna katılan öğretmenlerin algılarıyla, Şişman’ın (1996) Eskişehir ilindeki merkez ve kenar semtlerdeki okulları karşılaştırırken elde ettiği bulgularla, Girmen’in ortaöğretim okullarının etkililik düzeylerini belirlediği ve Baştepe’nin (2002) normal ve taşınmalı ilköğretimlerin etkililik düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir.

“Veliler” boyutundaki algı düşüklüğü; öğretmenlerin çevreye ve velilere yeterince destek olmamaları, velilerin eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerine ilgi göstermemesi, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin az olması ya da öğrenci ve velilerin başarısızlığa ilgisiz kalmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca okul-aile ilişkilerinde, velilerin okula karşı hangi görevlerinin bulunduğunu ve bunları ne şekilde yerine getirebileceklerini bilmemeleri, bu nedenle de okulun eğitim ve yönetim süreçlerine katılım isteklerinin son derece zayıf olması yaşanan sorunlardan biridir.

Öğretmenler, kendilerine ilişkin “kendi dallarında (branşlarında) öğretmenlik yaparlar” ifadesine en yüksek oranda katılmışlardır ($\bar{X}= 4,05$). “Öğrencilerin zayıf

oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar” ifadesine ise en düşük oranda katılmışlardır ($\bar{X}= 3,57$). Anılan maddelere verilen yanıtların sonuçları Balcı'nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği” ve Kaplan’ın (2008) “Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi” isimli araştırmalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencileri zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etme nedeni, merkezi sınavlarda öğrencinin tüm dersler ve konulardan sorumlu olması ve öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları öğrenciye kazandırmak zorunda olmalarıdır. Oysaki öğrenciler yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun alanlarda sınava katılmalıdır. Öğretmenlerin görevi ise öğrenciyi yetenekleri yönünde yardımcı olmak olmalı, belirli kazanımlar tüm öğrencilere dayatılmamalıdır. Albert Einstein’ın dediği gibi, “Aslında herkes dahidir. Ancak bir balığa, ağaca tırmanma becerisine göre değerlendirirsen, balık, ömür boyu aptal olduğuna inanacaktır...”

Öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin en yüksek algıları “Okul yöneticileri, öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlarlar” konusundadır ($\bar{X}= 3,88$). Ancak yöneticiler, öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devretmemektedirler. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin en düşük algıları bu konudur ($\bar{X}= 3,27$). Bu durum, Balcı'nın (1993), Keleş'in (2006) ve Kaplan'ın (2008) araştırmalarıyla benzerdir.

Öğrenciler okullarda sık ve sistemli olarak değerlendirilmektedirler. Nitekim öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin en yüksek algıları bu konudur ($\bar{X}= 3,75$).

Okullarımızda şekil olarak sık ve sistemli değerlendirme yapılmaktadır ancak, belirlenen hedeflere ulaşamamaktadır. Çünkü bu maddenin yüksek algıya sahip olmasının nedeni, yazılı sınavlar ve yılda iki kez yapılan merkezi sınavlardır. Oysaki sık değerlendirme yapılmasının amacı, bu değerlendirmeden sonra, öğrenciye eksik olduğu konularda geri bildirim vermek olmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin en düşük algıları “Öğrencilerin, okullarda birbirlerine öğretmenlik yapmamaları” konusundadır ($\bar{X}= 3,16$). Balcı (1993) ve Şişman’ın (1996) yaptığı etkili okullarla ilgili araştırmalarında da, öğrenciler boyutunda en düşük gerçekleşen özelliklerin, öğrencilerin işbirliğine ve yardımlaşmaya dayalı öğrenmeleriyle ilgili olduğu saptanmıştır. Bu durum, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Okullarda öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir. Nitekim öğretmenlerin, okullarındaki ortama ilişkin en yüksek algıları bu konudur ($\bar{X}= 4,12$). En düşük algı ise “öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir” ($\bar{X}= 2,41$) ifadesinde gerçekleşmiştir.

Veliler, öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilmektedirler. Nitekim öğretmenlerin, öğrenci velilerine ilişkin en yüksek algıları bu konudur ($\bar{X}= 3,57$). Velilerin, çocuklarının sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilmesi Kaplan’ın (2008) yaptığı araştırmayla benzerlik göstermekte ancak Balcı (1993) ve Şişman’ın (1996) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu bağlamda Türkiye’de son yıllarda istenilen düzeyde olmasa da veli-öğretmen-yönetici ilişkilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir. Bunun nedeni, velilerde eğitime verilen önemin artması, sık veli toplantıları yapılması, yapılan programlarda (okuma bayramları, belirli gün ve haftalar, kermesler, şehir dışına geziler vb) velilerin de okula davet edilmesi, Milli Eğitim

Bakanlığı'nın veli ziyaretlerini önemsemesi ve okul-aile birliğinin MEB tarafından daha yetkili hale getirilmesidir. Ama yine de veli-öğretmen-yönetici ilişkileri yeteri düzeyde değildir. Çünkü yapılan araştırmada öğretmenler, “velilerin okulun etkinliklerine destek verip ve katılırlar” ifadesine en düşük düzeyde katılmışlardır ($\bar{X}= 3,17$).

Cinsiyete göre; etkili okulun ‘okul yöneticisi’, ‘okul ortamı’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir. ‘Öğretmenler’ boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin ise farklıdır. Kadın öğretmenler ($\bar{X}= 3,92$) meslektaşlarını, erkek öğretmenlere ($\bar{X}= 3,73$) göre daha etkili bulmaktadır. Diğer bir deyişle etkili okulun ‘öğretmenler’ boyutundaki özelliklere sahip olmalarına ilişkin algılarda cinsiyet etkilidir.

Bu sonuçlar, Tunçel'in (2008) araştırmasında öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ve kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu şeklindeki sonuçlar ile benzerdir.

Mesleki kıdeme göre; etkili okulun ‘okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’, ‘okul ortamı’ ve ‘öğretmenler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir, mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır.

Etkili okulun “veliler” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Veliler boyutundaki bu farklılık, 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. 7 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci velilerini, 8-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadır.

Öğrenim düzeyine göre; etkili okulun ‘okul ortamı’ ve ‘öğretmenler’

boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir.

‘Okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’ ile ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin ise farklıdır. Bu farkların kaynağını bulmak amacıyla yapılan çözümlemelere göre:

- “Yönetici” boyutunda farklılık, önlisans mezunu ve diğer öğretmen grupları arasındadır. Önlisans mezunu öğretmenlerin algıları, lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Önlisans mezunu öğretmenler, okullarındaki yöneticileri, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadır.
- “Öğrenciler” boyutunda farklılık, önlisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Önlisans mezunu öğretmenlerin algıları, lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Önlisans mezunu öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bulmaktadırlar.
- “Veliler” boyutunda farklılık, önlisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındadır. Etkili okulun veliler boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin önlisans mezunu öğretmenlerin algıları, lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Diğer bir deyişle, önlisans mezunu öğretmenler, öğrenci velilerini daha etkili bulmaktadırlar.

Etkili okulun ‘yönetici’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinde öğrenim düzeyi etkilidir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin etkili okulun bu boyutlarındaki beklentileri, önlisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmada da, bu boyutlardaki öğretmen görüşlerinde öğrenim düzeyi etkili olmuş, önlisans mezunu olan

öğretmenlerin algıları, lisans mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Kuşaksız'ın ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları benzerliklidir.

Dala (branşa) göre; ilkokul ve ortaokulların, etkili okulun bütün boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir. Diğer bir deyişle okulların, etkili okul özelliklerine sahip olmalarına ilişkin algılarda dal (branş) etkili değildir.

Okul düzeyine göre; ilkokul ve ortaokulların, etkili okulun 'okul yöneticisi' boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir. 'Öğretmenler', 'okul ortamı', 'öğrenciler' ve 'veliler' boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin ise farklıdır. Bu boyutlarda ilkokul öğretmenlerinin görüşleri, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Diğer bir deyişle ilkokul öğretmenleri, meslektaşlarını, okullarındaki ortamı, öğrencilerini ve velilerini, ortaokul öğretmenlerine göre daha etkili bulmaktadır.

Okul türüne göre; ilkokul ve ortaokulların, etkili okulun bütün boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri farklıdır. Özel sektöre ait okullarda çalışan öğretmenler okullarını, kamu sektörüne ait okullarda çalışan öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin okullarına ilişkin algıları, etkili okul özelliği taşıdığı yönündedir.

Okul türüne bağlı bu sonuçlar, Oral'ın (2005) "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi" adlı araştırmasındaki sonuçlar ile benzerdir. Oral'ın araştırmasında da özel okullardaki öğretmenlerin etkili okul algıları, tüm boyutlarda yüksek çıkmıştır.

Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre; ilkokul ve ortaokulların, etkili okulun ‘okul ortamı’ boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri benzerdir. ‘Öğretmenler’, ‘okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin ise farklıdır. Farklı olan boyutlarda Fen-Edebiyat, İlahiyat, Ziraat, Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Yüksekokulu gibi okullardan mezun olan öğretmenlerin görüşleri, Eğitim Fakültesi mezunlarının görüşlerine göre daha yüksektir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, okullarını, ‘öğretmenler’, ‘okul yöneticisi’, ‘öğrenciler’ ve ‘veliler’ boyutlarında diğer yükseköğretim kurumlardan mezun olan öğretmenlere göre daha az etkili bulmaktadırlar.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre; ilkokul ve ortaokulların, etkili okulun bütün boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri farklıdır. Bu farkların kaynağını bulmak amacıyla yapılan çözümlemelere göre:

- “Yönetici” boyutunda farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin algıları ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler arasındadır. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, yöneticilerini daha etkili bulmaktadır.
- “Öğretmenler” boyutunda farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin algıları ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler arasındadır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, meslektaşlarını daha etkili bulmaktadır.
- “Okul ortamı” boyutunda farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin algıları ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler arasındadır. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler okullarındaki ortamı daha etkili bulmaktadır.

- “Öğrenciler” boyutunda farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin algıları ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler arasındadır. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bulmaktadır. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin etkili öğrenci algıları, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerinkinden yüksektir.
- “Veliler” boyutunda farklılık, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlerin algıları ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler arasındadır. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, öğrenci velilerini daha etkili bulmaktadırlar. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenler, öğrenci velilerini, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadır.

Okulların, etkili okul özelliklerine sahip olmalarında, okulların sosyo-ekonomik düzeyi etkili bir değişkendir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, uygulayıcılar ve araştırmacılar için yapılan öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okula, çevrenin ve velinin ekonomik ve sosyal desteğini sağlamak için çeşitli etkinlikler (kermesler, seminerler, kurslar, toplantılar vb) düzenlenmelidir.

- Okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde ve sorumluluğu içerisinde olması için velilere rehberlik yapılmalı, okulu sıkça ziyaret etmeleri için özendirilmelidir.
- Derslik başına düşen öğrenci sayısı 20-25 olana kadar derslik yapılmalı ve derslikler öğretim araç-gereci bakımından zengin hale getirilmelidir.
- Okullarda mesleki ve insani ilişkilerin ve etkileşimlerin yer aldığı açık ve sıcak bir iklim oluşturulmalıdır.
- Okul kurallarının herkes tarafından anlaşılır, açık ve net olması sağlanmalı, herkesin kendilerini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılmasına olanak sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel rekabetten çok işbirliği ile öğrenmelerini sağlayıcı etkinlikler (öğrenci takımları, akran öğretimi, grup çalışması vb) yapılmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olmaları ve başarılı olabilmeleri için gerekli rehberlik eğitimi verilmeli ve öğrencilere bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük etkinlikler yapılmalıdır.
- Yavaş öğrenenler için sınıf içi süreçler düzenlenmelidir.
- Öğretim içerik ve ders kitapları seçilirken öğretmenlerin bunları incelemesi sağlanmalı ve görüşleri alınmalıdır.
- Öğretmenlerin okulda ve okul yönetiminde sorumlulukları ve yetki alanları genişletilmeli ve böylece daha aktif görevler yapmaları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri, sınıfları sık sık ziyaret ederek, sınıflarda olup bitenleri bilmelidir.

- Okul yöneticileri, eğitim-öğretim işlerine ve öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devretmelidir.

5.2.2. Gelecek çalışmalara yönelik öneriler

- Denizli il merkezinde yapılan bu araştırma, ülke genelini kapsayacak biçimde yapılabilir.
- Eğitim sistemi içerisinde okulların etkisiz kalmalarına neden olan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmaya, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve eğitimci olmayanlar da katılarak, etkili okulun her bir boyutu tek tek ele alınıp ayrı araştırmalar yapılabilir.
- Kamu sektörüne ait okullardaki öğretmenlerin, özel sektöre ait okullardakine göre okullarını daha etkisiz algılamalarının nedenleri araştırılabilir.
- Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarını, diğerlerine göre daha etkisiz bulmalarının nedenleri araştırılabilir. Bu okulların etkisiz kalmalarına neden olan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmaya benzer biçimde ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akgündüz, H. (1998). *Eğitim sorunlarına tarihsel bakış yöntemi*. Diyarbakır: Zafer Matbaası.
- Akpınar, B., Akdağ, M., ve İzci, E. (2001). Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 203-208.
- Aydın, M. (2004). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası,
- (1996). Etkili okul ve türkiye’de uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye Eğitim Dergisi*, *Eğitim Özel Sayısı*, 2 (7), 126-139.
- (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barış, B. (2002). *İlköğretim okullarında uygulanan davranış yönetim politikalarının okul geliştirme sürecine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- (2004). Etkili okul ve nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 33-39

- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beare, H., Caldwell, B. J., Millikan, R.H. (1992). *Creating an excellent school*. New York: Routledge Press.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Etkili okul kavramı ve buna etki eden bazı etkenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18 (185), 22-28.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-120.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 356-373.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school based management: a mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Clark, A., Mc Carthy, T., Dennis, P. (1983). School improvement in new york city: the evolution of a project. *Educational Researcher*, 12 (4), 17-24.
- Creemers B.P. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Pergamon: The British Council.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. (3. Basım), Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 263-274.

- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Dağlı, A. (1994). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (126), 70-83.
- Edmons, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 9-15.
- Erden, M., Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişim: türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 15-30.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Hesapçioğlu, M. (1991). *Etkin okul araştırmaları*. Özel kültür okulları eğitim araştırma-geliştirme merkezi eğitimde arayışlar 1. sempozyumu, eğitimde nitelik geliştirme, İstanbul.

- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, D. M. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Eğitimde fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansı 2-4 Şubat, <http://ab.org.tr/ab11/bildiri/136.doc>, 06.12.2013.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (çorum ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, G. (2002). *21. Yüzyıl bilgi toplumunda okul kültürü ve yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (üsküdar ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- MEB. (1995). *MLO müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- (2002). *Milli eğitim bakanlığı taşra teşkilatı tky uygulama projesi klavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- (2012). *12 yıllık zorunlu eğitim sorular- cevaplar*. Ankara.
- (2013). *Okullar hayat olsun projesi faaliyet raporu*. Ankara.
- (2013). *Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara.
- (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara.
- (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu*. Ankara.
- Mortimore, P. (1994). *Effective schools: current impacts and future potential*. London: University of London.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17, 22-36.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Orhan, M. (2011). *Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri (Erzurum İl Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünümleri ve öğrenci başarısı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 39-46.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1982). Too soon to cheer? synthesis of research on effective schools'. *Educational Leadership*, 40 (3), 6-64
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları (istanbul ili anadolu yakası örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, B. (2010). *Edwards deming'in tky ilkelerinin ilköğretim okullarında uygulanmasına yönelik öğretmen ve yönetici algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretmen: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Soylu, K. (1998). *Toplam kalite yönetimi sözlüğü*. C. Seçkin (Der.), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Şişman, M. (10-12 Eylül 1997). *Etkili okul yönetimi. ilkokullarda bir araştırma*. Anadolu Üniversitesince düzenlenen IV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Eskişehir.
- (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden. (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (ss. 99-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, M. (2004). *İlköğretim birinci kademe alan öğretmenleriyle alan dışı öğretmenlerin etkilikleri* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, C. (1990). *Effective teaching*. USA.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TUBİTAK. (2005). *Eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi*. Ankara.
- Tunçel, M. (2008). *Genel liseler ve anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması (ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzcu, G. (2014). *Eğitim planlaması (ders notları)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Variş, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine, 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Yaralı, İ. (2002). *İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. (2001). *Hava harp okulunun etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri (sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zeylan, U, S. (2007). *Eğitimin değeri ve gençlik (eğitimli istanbul gençliğinin değerler dünyası)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK 1: ETKİLİ OKUL ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “Denizli İlindeki Okulların Etkililik Düzeyleri” konulu yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışmada, görev yaptığınız okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılacak verilerin toplanabilmesi için ‘Etkili Okul Anketi’ kullanılacaktır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, ankette yer alan sorulara içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Anketteki her soruyu işaretleyiniz.

Ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Eda SEVİMLİ
Pamukkale Ün. Eğitim Bil. Ens.
Eğitim Yön, Den, Eko, Plan. Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili bazı genel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneği “X” işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

3. Görev Yaptığınız Okul: () İlkokul () Ortaokul

4. Görev Yaptığınız Okul: () Kamuya ait
() Özel sektöre ait

5. Mesleki kıdeminiz (hizmet süreniz):yıl

6. Öğrenim durumunuz: () Önlisans () Lisans
() Yüksek Lisans () Doktora

7. Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu: () Eğitim Fakültesi
() Diğer

BÖLÜM II

Bu bölümde sizin, aşağıdaki ifadelere (görüşlere) ne derecede katıldığınızı tespit edilmek istenmektedir. Her başlıktan hemen sonra yer alan genel ifadeyi (bu okulda) her ifadenin başında var olarak düşünün. Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu ilgili yere “X” işareti koyarak belirtiniz.

Anket Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. OKUL YÖNETİCİSİ (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “ Bu okulda okul yöneticisi ” ifadesini getirerek yanıtlayınız.)						
Bu okulda okul yöneticisi;						
1.	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	()	()	()	()	()
2.	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	()	()	()	()	()
3.	Öğretim programlarını koordine eder.	()	()	()	()	()
4.	Öğretmen ve öğrencilerden, eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	()	()	()	()	()
5.	Personelin okula bağlanmasını sağlar.	()	()	()	()	()
6.	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	()	()	()	()	()
7.	Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal kullanılmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vb.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	()	()	()	()	()
8.	Sıkça okulun her tarafında görülür.	()	()	()	()	()
9.	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	()	()	()	()	()
10.	Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.	()	()	()	()	()
11.	Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	()	()	()	()	()
12.	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	()	()	()	()	()
B. ÖĞRETMENLER (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “ Bu okulda öğretmenler ” ifadesini getirerek yanıtlayınız.)		()	()	()	()	()
Bu okulda öğretmenler;						
13.	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	()	()	()	()	()
14.	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	()	()	()	()	()
15.	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	()	()	()	()	()
16.	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	()	()	()	()	()
17.	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	()	()	()	()	()
18.	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	()	()	()	()	()
19.	Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	()	()	()	()	()

Anket Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20.	Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verir.	()	()	()	()	()
21.	Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.	()	()	()	()	()
22.	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	()	()	()	()	()
23.	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
24.	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	()	()	()	()	()
25.	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşınadırlar.	()	()	()	()	()
Öğretimin yönteminde:						
26.	Öğrencilerin bir konudaki gereksinimlerini teşhis ederek öğretimle ilişkilendirirler.	()	()	()	()	()
27.	Etkinlikleri (faaliyet) birbirine dayandırırar.	()	()	()	()	()
28.	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucunu bildirirler.	()	()	()	()	()
29.	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vb.) uygularlar.	()	()	()	()	()
Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:						
30.	Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.	()	()	()	()	()
31.	Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	()	()	()	()	()
32.	Okul çalışmalarının planlanmasında etkilidirler.	()	()	()	()	()
33.	Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	()	()	()	()	()
34.	Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	()	()	()	()	()
35.	Öğrencileri disipline etmede etkilidirler	()	()	()	()	()
36.	Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	()	()	()	()	()
C. OKUL ORTAMI (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu okulda okul ortamı" ifadesini getirerek yanıtlayınız.)						
Bu okulda okul ortamı;						
37.	Öğretim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	()	()	()	()	()
38.	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	()	()	()	()	()
39.	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	()	()	()	()	()
40.	Yaratıcı düşünceler destek görür.	()	()	()	()	()
41.	Değişme ve gelişmeyi özendirici bir kültür (norm, beklenti, inanç ve davranışlar bütünü) vardır.	()	()	()	()	()
42.	Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	()	()	()	()	()
43.	Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.	()	()	()	()	()
44.	Başarılı öğrenciler okul toplumunda açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	()	()	()	()	()
45.	Öğrenci gelişimi test, yazılı sınavlarla izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	()	()	()	()	()

Anket Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
46.	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	()	()	()	()	()
47.	Küçük sınıflara küçük gruplarla eğitim yapılır.	()	()	()	()	()
48.	Sınıftaki öğretim, diğer öğrenme olanakları ile tamamlanır.	()	()	()	()	()
49.	Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	()	()	()	()	()
50.	Öğretmen ve yöneticiler, okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	()	()	()	()	()
51.	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	()	()	()	()	()
52.	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	()	()	()	()	()
53.	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	()	()	()	()	()
54.	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
55.	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	()	()	()	()	()
56.	Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	()	()	()	()	()
57.	İşbirliğine yönelik davranışı pekiştirir.	()	()	()	()	()
58.	Bireysel çabayı özendirir.	()	()	()	()	()
59.	Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	()	()	()	()	()
D. ÖĞRENCİLER (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda öğrenciler” ifadesini getirerek yanıtlayınız.) Bu okulda öğrenciler;						
60.	Kendilerinden neler beklendiğini bilir.	()	()	()	()	()
61.	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	()	()	()	()	()
62.	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	()	()	()	()	()
63.	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	()	()	()	()	()
64.	Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	()	()	()	()	()
65.	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	()	()	()	()	()
E. VELİLER (Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Bu okulda öğrenci velileri” ifadesini getirerek yanıtlayınız.) Bu okulda öğrenci velileri;						
66.	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	()	()	()	()	()
67.	Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	()	()	()	()	()
68.	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	()	()	()	()	()
69.	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	()	()	()	()	()
70.	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	()	()	()	()	()
71.	Öğrenci başarısında rol oynamaya isteklidirler.	()	()	()	()	()

EK 2: VALİLİK ONAYI

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/2504989

17/09/2013

Konu: Anket Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 26/08/2013 tarih ve 17934 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Eda SEVİMLİ “ Denizli İlindeki Okulların Etkinlik Düzeyleri ” konulu anket çalışmasını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İl Merkezindeki İlkokul ve Ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının “Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri” Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin AKGÜL
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Ayıdır

...17/09/2013...

Mahmut TUR
Müdür

O L U R.

.../09/2013

Alp ASLANARGUN

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C

DENİZLİ VALİLİĞİ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 359b-a6f2-3655-b8b6-6cad kodu ile yapılabilir.

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer


: E.SARIYILDIZ Şef
:(0 258) 265 55 54 dahili 708
:(0 258) 265 01 69

EK 3: “ETKİLİ OKUL ANKETİ” KULLANIM İZİNİ

Re: 'Etkili Okul Anketi' için izin

Dön: İletiler | ↓ ↑

Ali.Balci@education.ankara.edu.tr Kişilere ekle
Kime: Eda Akçam

20.11.2012 
Yanıtla 

> Eda Hanım,

Kaynak göstermen şartıyla "Etkili Okul" anketimi kullanmanda bir sakınca bulunmamaktadır. Kolay gelsin,

Prof. Dr. Ali Balcı

>

>

>

> Merhaba Hocam, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans

> öğrencisiyim. Denizli İlindeki

> İlkokul ve Ortaokulların ?Etkili Okul? Özelliklerini Karşılama Düzeyi isimli yüksek lisans tezimde geliştirmiş

> olduğunuz 'Etkili Okul Anketi' ni kaynak göstererek kullanmak istiyorum. İzin verirseniz çok sevinirim.

İlginiz

> için teşekkürler..

>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Eda
Soyadı	SEVİMLİ
Doğum yeri ve tarihi	Denizli – 04/12/1986
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail	Bağbaşı Zeytinköy Mah. 4049 Sok. No:8 Pamukkale/Denizli eda_akcam86@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Hürriyet İlköğretim Okulu-Denizli
Ortaöğretim	Denizli Anadolu Lisesi-Denizli
Lisans	Balıkesir Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
Yabancı Dil	
Yabancı dil - Sınav adı - Sınavın yapıldığı ay ve yıl	Alınan Puan
İngilizce - KPDS – Mayıs 2012	41,25
Mesleki Deneyim	
2009-2011	Iğdır Tacirli İlköğretim Okulu Matematik Öğretmenliği
2011-2012	Denizli Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Matematik Öğretmenliği
2012-2013	Serinhisar Yatağan İlköğretim Okulu Matematik Öğretmenliği
2013-2015	Tavas Anadolu İmam-Hatip Lisesi Matematik Öğretmenliği