

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL KAVRAMI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Batman İli Örneği**

HAZIRLAYAN

Şehmus ORAL

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK

DİYARBAKIR

2005

ÖZET

Günümüz dünyasında eğitimin vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Hayatımız boyunca devam eden eğitimin sistemli bir şekilde yürütüldüğü yerler okullardır. Eğitim ve öğretimin en önemli alt sistemi olan ve belirli amaçları gerçekleştirebilmek için faaliyetlerini sürdüren okullar, harcanan bunca emek ve çaba sonucunda acaba amaçlarına ne kadar ulaşabilmektedirler? Bu sorunun cevabı etkili okul araştırmalarıyla aranmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre; yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler (çevre) boyutlarında ne derece etkili olduklarını; ayrıca yönetici ve öğretmenlerin her bir boyuttaki algılarının mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, cinsiyet, çalışılan okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada “betimleme-survey” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Batman il merkezinde 35 resmi, 3’ü özel ilköğretimlerde görevli 1676 yönetici ve öğretmen; örneklemini ise 82 yönetici ve 635 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 69 maddelik ‘etkili okul anketi’nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi, SPSS (Statistical Package for the Social Science) for Windows 12.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analiz ve yorumunda, t-testi, varyans analizi (one-way) ve scheffé testinden faydalanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir:

- 1- Mezuniyet değişkenine göre, ilköğretimde yönetici ve öğretmen algıları arasında “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır.
- 2- Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları arasında “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark yansımıştır.
- 3- Okul türü değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları (“okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları) arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

4- Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları “öğrenciler” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur.

5- Çalışılan kademe değişkenine göre, ilköğretimdeki I. kademe ve II. kademe öğretmen algıları (“okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenci” ve “veliler” boyutları) arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

6- Okuldaki konum değişkenine göre, müdür ve müdür yardımcısı algıları “okul müdürü” boyutunda anlamlı fark görülmüştür.

7- Yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

8- İlköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel olarak orta düzeyde çıkmıştır.

ABSTRACT

It is a commonly known fact that education in today's world is of an indispensable importance. The places are schools, where our education which lasts throughout our life, is maintained systematically. How far can the schools which maintain their activities so as to be able to realise particular aims reach their goals as a result of so much effort and toil used in this field? The answer to this question is searched for by means of effective school researches.

In this study which has been carried out for this aim, according to the perceptions of school administrators and teachers working in primary schools, they have aimed at determining whether there is a significance difference between the variations of the school administrators and teachers' perceptions at every level, the schools where they graduated from, the years of their experience, sex, the type of school being worked in, and also to what extent the primary school administrators, teachers, school environment (culture), students and their parents (vicinity) are effective. The "Description-Survey" method has been used in this research.

The overall survey consists of 1676 administrators and teachers 35 of whom work in state primary schools and 3 of whom work in private primary schools in the centre of Batman province in the education year of 2003-2004. The sampling of the survey has been constituted of 82 administrators and 635 teachers. In collecting the data "Effective School Survey" has been used. The analysis of the data gathered at the end of the survey has been done by making use of the 12.0 Windows programme for SPSS (Statistical package for the Social Science). In the analysis and interpretation of the data, t-test, variant analysis (one-way) and scheffé test have been made use of. The level of significance has been taken as 0.05.

As a summary the following results have been obtained at the end of the data analysis:

1- According to the graduation variant, there has been found significant difference at the dimension of "school environment", "students" and "students parents" among the perceptions of the primary school administrators and teachers.

2- According to the occupation seniority variant, there has been found significant difference at the dimension of "school environment", "students" and

“students parents” among the perceptions of the primary school administrators and teachers.

3- According to the school type variant, there has not been found any significant difference among the perceptions of the primary school administrators and teachers (the dimension of school headmaster, teachers, school environment, students and students parents).

4- According to the sex variant, there has been found significant difference at the dimension of the “students” with the perceptions of the primary school administrators and teachers.

5- According to the degree being worked variant, there has not been found any significant difference among the perceptions of the primary school I. degree and II. degree teachers (the dimension of school headmaster, teachers, school environment, students and students parents).

6- According to the status in school variant, there has been observed significant difference at the dimension of “school headmaster” with the perceptions of headmaster and assistant principals.

7- When the perceptions of administrators and teachers compared, there has been found significant difference at the dimension of “ school headmaster “, “ school environment” and “students”.

8- According to the perception of teachers and administrators at primary school the effectiveness of primary schools has turned out to be at mean degree.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

İşbu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Üye.....

Üye.....

Üye.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2005

ÖNSÖZ

Eğitimin vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu ve lokomotif işlevi olduğu bilinen bir gerçektir. Günümüzde toplumların eğitimden beklentileri artmıştır. Birey ve toplumun eğitimden beklediği verimi alması okulun etkililiğine bağlıdır. Hayatımız boyunca devam eden eğitimin sistemli bir şekilde yürütüldüğü yerler okullardır. Eğitim ve öğretimin en önemli alt sistemi ve belirli amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla faaliyetlerini sürdüren okullar, harcanan bu kadar emek ve çaba sonucunda acaba amaçlarına ne kadar ulaşabilmektedirler sorusunun cevabı etkili okul araştırmalarıyla aranmaktadır. Eğitimin gittikçe artan maliyeti de etkililiği gündeme getirmektedir.

Etkili okul, tam öğrenme yaklaşımını baz alarak yetenek ve ilgi düzeyi ne olursa olsun bütün öğrencileri yetiştirmeyi, eğitmeyi hedefleyen ve bunu üst düzeyde gerçekleştirebilen bir okuldur. Bu yüzden dünyada hemen hemen her ülkede “etkili okul” araştırmaları yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Ülkemiz de eğitimle kalkınmayı hedeflemektedir. Bu açıdan ülkemizde ilköğretim okullarının ne düzeyde olduğunu, bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına dayanarak saptamak amaçlanmıştır. Böylece eğitim yönetimi alanına ve okulların etkililiğine katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri, ikinci bölümde ise *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi / Batman İli Örneği* araştırmasında ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almıştır.

Araştırmamın tüm aşamalarında her türlü destekte bulunan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK’e, kuramsal çerçevenin oluşmasında tecrübe ve bilgilerinden faydalandığım Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, özellikle SPSS bilgisayar programının kullanımı, istatistik işlemlerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Arş.Göv. Yunus AVANOĞLU ayrıca M.Emin USTA, Faysal ÖZDAŞ ve Abdurrahman EKİNCİ’ye de teşekkür ederim.

Şehmus ORAL

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ.....	VII
TABLolar	X
KISALTMALAR	XI
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	14
Problem Cümlesi	14
Alt Problemler	14
Araştırmanın Önemi	16
Sayıtlar	17
Sınırlılıklar	17
Tanımlar	17
Yöntem	18
Araştırmanın Yöntemi	18
Evren	19
Örnekleme	19
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması	20
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	22
BÖLÜM I.....	23
ETKİLİ OKUL MODELİNİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	23
1.1. Etkililik Kavramı	23
1.2. Etkili Örgüt	25
1.3. Etkili Okulun Varsayımları	26
1.4. Etkili Okul	28
1.5. Etkili Okulun Özellikleri	33
1.6. Okul Etkililik Modelleri	39
1.6.1. Amaç Modeli	40
1.6.2. Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli	40
1.6.3. Etkisizlik (Cameron) Modeli	41
1.6.4. Örgütsel Öğrenme Modeli	42
1.6.5. Toplam Kalite Modeli	42
1.7. Etkili Okul Çeşitleri	42
1.7.1. Öğrenen Okul	42
1.7.2. Okul Merkezli Yönetim	45
1.7.3. Kendini Yenileyen Okul	47
1.7.4. Müfredat Laboratuvar Okulları	47
1.7.5. İnteraktif Okul	48
1.7.6. Erdemli Okul	48
1.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Okulları	48

1.8. Etkili Okulun Boyutları.....	49
1.8.1. Yönetici	50
1.8.1.1. Etkili Yöneticinin Özellikleri	56
1.8.1.2. Öğretim Liderliği	57
1.8.2. Öğretmen.....	60
1.8.2.1. Etkili Öğretmenin Özellikleri.....	66
1.8.3. Okul Ortamı	68
1.8.4. Öğrenci	77
1.8.5. Okul Çevresi ve Veliler.....	80
BÖLÜM II	83
İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL KAVRAMI AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRİLMESİ / Batman İli Örneği.....	83
2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Durumlarıyla İlgili Bulgular	83
2.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyete Göre Dağılımları.....	83
2.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	84
2.1.3. Öğretmenlerin Kademe Göre Dağılımları	85
2.1.4. Yöneticilerin Okuldaki Konumlarına Göre Dağılımları	85
2.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları.....	86
2.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	86
2.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	87
2.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
2.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
2.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
2.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
2.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	103
TARTIŞMA	103
SONUÇLAR	106
ÖNERİLER	111
Uygulayıcılar İçin Öneriler	111
Araştırmacılar İçin Öneriler	112
KAYNAKÇA	114
EKLER.....	123

TABLOLAR

Tablo 1 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	20
Tablo 2 Yönetici ve Öğretmen Algılarıyla İlgili Boyutlar.....	21
Tablo 3 Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	83
Tablo 4 Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Süreleri.....	84
Tablo 5 Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Dağılımları.....	85
Tablo 6 Okuldaki Konumlarına Göre Yönetici Dağılımları.....	85
Tablo 7 Okul Türüne Göre Yönetici ve Öğretmen Dağılımları.....	86
Tablo 8 Cinsiyete Göre Yönetici ve Öğretmen Dağılımları.....	86
Tablo 9 Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	87
Tablo 10 Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	88
Tablo 11 Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	91
Tablo 12 Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	92
Tablo 13 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	94
Tablo 14 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	95
Tablo 15 Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	96
Tablo 16 Yöneticilerin Okuldaki Konumlarına Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 17 Yönetici ve Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması.....	99
Tablo 18 Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerine İlişkin Genel Tablo.....	101

KISALTMALAR

c-C	: Cilt
Çev.	: Çeviren
EBE	: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEV	: Milli Eğitimi Vakfı
MLO	: Müfredat Laboratuar Okulları
OMY	: Okul Merkezli Yönetim
S	: Sayı
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TODAİ	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
Yay.	: Yayınlar

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

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 mümkündür (Akgündüz, 1998:7). Yaygınlık kazanması ve toplumun bütününe ilgilendirmesi yeni olsa da ilk insan topluluklarından günümüze, ilkel veya modern istisnasız her toplum eğitim faaliyetinin içindedir (Tatar, 2004:1). İnsan, varolduğu sürece öğrenmiş, öğretmiş, örnek olmuş, örnek almış ve bu süreçler üzerinde düşünme ve düşüncelerini başkalarına iletme gereği duymuştur (Akgündüz, 1998:7). Toplumların değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri, hayatta kalabilmeleri düşünce ve eğitim kurumlarının varolmalarını gerektirir. Bu kurumların stratejik rolü; toplumsal bünyeyi besleyen kültür enerjisini yeniden üretme ve topluma katılan insan kaynağında niteliğe dönüştürmeyi gerçekleştirmeleridir (Akgündüz, 1997:16). Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu yönüyle eğitim, davranışlarda sürekli, kalıcı ve amaçlı değişiklikler meydana getirmeyi hedeflemektedir.

Eğitim, insanlık tarihinde bireysel ve toplumsal açıdan varolmanın en temel koşullarından biri olagelmıştır. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı gibi çeşitli niteliklemlerle tanımlanan çağımızda; eğitimin değeri, vazgeçilmezliği daha bir önem kazanmakta çağdaş dünyada varolmanın, bireysel ve toplumsal açıdan arzulanan güce sahip olabilmenin yolu, iyi bir eğitim sürecinden geçmiş olmakla mümkündür. İlerleme ve gelişme her safhada nitelikli insan gücüne dayanmaktadır. Her çağda olduğu gibi çağımızda da hemen her millet bu gerçeği kavramış ve çabalarını bu çerçevede yoğunlaştırmıştır (Tozlu, 1992:1; Gürsoy, 1994: 257). Bu anlamıyla, bilgiyi etkin olarak kullanabilmenin, bir ülkenin dünya sıralamasındaki yerinin belirleyicileri arasında olduğunu önemle vurgulanmaktadır (Bolay ve diğerleri, 1996:187).

Önceleri çocuğun meslek edinmesi ve hayata hazırlanması aile ve toplumun sorumluluğunda iken, özellikle sanayi devriminden sonra okur-yazar iş gücüne duyulan ihtiyaç, artan bilgi birikimi ve karmaşık mesleklerin ortaya çıkması, aile ve toplumun yetersiz kalmasına neden olmuş; zamanla eğitim, aile ve toplumun sorumluluğundan, geniş ölçüde okulun sorumluluk alanına doğru kaymıştır. Böylece okul yaygınlaşmış ve ondan yararlanan insanların sayısı her geçen gün artmış, hatta süresi ülkelere göre değişse de belirli bir seviyeye kadar eğitim almak ‘zorunlu’ hale gelmiştir (Tatar, 2004:1). Öğrenmeyi gelişigüzelikten kurtarmak, planlı bir öğrenme gerçekleştirmek için kurulan okullar çevreden gelen iyi etki ve oluşumları güçlendirip olumsuz etki ve oluşumları engellemek ya da en aza indirmek okulun varoluş nedenidir (Balcı, 1993:59; Başaran, 1996:11-12).

Günümüzde eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturan okul, çok boyutlu bir kavram olup çeşitli nitelikler gösterir. Okullar, ülkenin gelişimi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilişkilidir. Toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştiği kurum okul olduğundan, toplumun eğitim hizmetinden yakınmasıyla okuldan yakınması eşdeğerdedir (Açıkalın, 1998:2). Okul diğer bir deyişle eğitim sistemi de tüm sistemler gibi amaçları olan, bu amaçları gerçekleştirmek için girdi alan (öğrenciler) ve çıktı veren (bilgi ve davranış) bir sistemdir. Üretim işlevi okulda yapıldığından sistemin kilit, uç, stratejik ve vazgeçilmez en belli başlı yoludur (Çınkır, 2004:148; Meviş, 2002:5).

Okulların işlevleri konusunda üç ana görüş söz konusudur. Birinci görüştekiler, okulları toplumların yaşadıkları sorunların çözüm kaynağı değil nedeni olarak görmekte ve okula duyulan güvenin gittikçe azaldığını ifade etmektedirler. Okulların işbirliği yerine yarışmacı yetiştirdikleri, yaşam boyu öğrenmeyi aşılayamadıkları (Pehlivan, 2002:5), okul sisteminin insanlara eşit şanslar vermek yerine imkanların dağılımında eşitsizlik yarattığını, insanların yeteneklerini körelttiğini (İllich, 2000:28), hakim elit bir sınıfın çıkarları adına (Spring, 1991:8) ve halkın ahlak, toplumsal inançlarının şekillenmesinde kullanılan bir araç olduğunu söyleyenler, (Baker, 1995:14) birinci görüşün savunucularıdır. Sosyo-ekonomik geçmişleri ile ilgili eğitim eşitsizliğinin problemine bir çözüm bulmak şüphesiz eğitimin amaçlarının en başında gelmektedir (Creemers, 1994:9). Okullar, eşitlik ilkesine bağlı olarak ülkenin her yerinde, tüm insanlara yetenekleri ölçüsünde, eşit olanaklarla eğitim sunmak durumundadır. Bunu gerçekleştirmediğinde toplumsal eşitsizliğin kaynaklarından biri olabilir.

İkinci görüştekiler, okulların işlevlerinin aynen devam ettiğini; yukarıdaki bütün bu düşüncelere rağmen hiçbir toplumun okullardan vazgeçmediğini; toplumsal dönüşümde okulların eskiden beri tek başına ve etkili bir görev üstlendiğini; içerisinde bulunulan yüzyılda bu rolde ise bir azalma olmadığını savunmaktadırlar. Bilgi teknolojileri ile iletişim araçlarının gelişmesi ve insan yaşamında yaygınlıkla kullanılması okulun işlevini sadece değiştirmiştir. Eskiden öğrenciler mutlak bilgiyi okullardan alıyorlardı. Bugün ise okullar bilgileri düzenleme, fonksiyonel kılma gibi özelliklerini sürdürmektedir (Bayrak, 2001:176-177). Bu anlamıyla, görünür bir gelecek için toplumda okulun önemi artacaktır. Ayrıca okula alternatif oluşturabilecek bir kurum ülkemizde şimdilik yoktur denilebilir. Diğer bir deyişle, okulun toplum için yaşamsal fonksiyonunun uzun bir süre kaybetmeyeceği söylenebilir.

Üçüncü görüştekiler, okulun görevlerinin değiştiğini; eğitimin ikibinli yıllarda toplumları hızla geliştirecek ve değişmeye entegre edecek yegane anahtar halini aldığını; eğitim sisteminin bugünkü amacının, yaratıcı, girişken, küresel düşünüp yerel hareket edebilen girişimciler yetiştirmek olduğunu iddia etmektedirler. Okullara düşen yeni görev, değişimin dinamiğini kavramış, yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilen hatta değişimin önderliğini yapacak öğrenciler yetiştirmektir. Bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgidен çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile “öğrenmeyi öğrenme”nin vurgulandığı; öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği yeni eğitim anlayışı egemen olacaktır. Böylece bireyler ihtiyaç duydukları zaman kendilerini geliştirebileceklerdir. Bu görüştekilere göre, okul dışı öğrenmenin insan hayatındaki payı gittikçe yükselmektedir. Günümüzde eğitim olgusunu “salt okul” olarak ele almak ve eğitimi okul ile sınırlı görme devri geçerliliğini yitirmiştir (Cerit, 2001:20; Baştepe, 2002:5). Artık okul tek başına öğrenme kaynağı olmaktan çıkmış, öğrenmede okul dışı etkenlerin ve seçeneklerin sayısında ciddi bir artış olmuştur. Bu gelişmeleri gözardı ederek yapılacak bir eğitim planlamasının yeterince başarılı olacağını düşünmek mümkün değildir. Okullar, eğitim verme konusundaki tekellerini kaybedeceklerdir. Asıl rekabet okullar ile okul dışı kuruluşlar arasında olacak ve her biri öğretime yeni bir bakış getirecektir. Yönetici, bilgiyi üretme ve bilgiyi etkili kullanma rolünü oynayacak, öğretmenler bilgiye ulaşma yollarını anlatan, araştırmacı, yaratıcı ve öğrencileri etkileyen bir rol alacaklardır (Korkmaz, 2002:74-76). Bu görüştekilere göre, eğer

eğitimde eşitlik sağlanmak isteniyorsa, okulla ilgili özelliklerden çok, okul dışı çevre koşullarının yani öğrencilerin geldikleri sosyal-ekonomik koşulların iyileştirilmesi gerekir. Bunu yapmak belki de imkansız olduğuna göre, okul içi değişikliklerle bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğini bir ortamı yani etkililiği savunmaktadırlar. Eğitimle ilgili gelişmiş toplumlarda üzerinde en çok durulan güncel tartışmalar, eğitimde kalite, mükemmellik, etkililik ve eşitlik konulardır. Bu da etkili okulun önemli bir konu olduğunu gösterir (Şişman, 2002b:iii).

Kolektif bilincin büyüme ve olgunlaşması eğitimin nicel kaplayıcılığı ve hacminden ziyade içeriği-kanal olduğu kalıcı değerler ve bu değerlerin deneysel farkındalığına taşıma noktasındaki dönüştürücü gücü etkililiği gösterir. Bu anlamıyla bu amaç değerlere ulaşmayı hedefleyen etkili okul modeli birer araçtır. Bu aracı uygularken ulusal eğitim bilincindeki yeri irdelenek alınması modeli bir mucize çözüm aracı olmaktan kurtaracaktır (Akgündüz, 2005).

Bu anlamıyla dünya sıralamasında üst sıralara yükselmek isteyen toplumlar, okullarını etkili kılmaya başlamışlardır. Etkililik, eğitimi nitelikli vermeye çalışan tüm toplumlarda ve zamanlarda her zaman varolmuştur. Ancak eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve niteliğin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi sonucu, ABD başta olmak üzere bazı ülkelerde belirlenen amaçları öğrencilere nasıl kazandırabiliriz sorusu etkili okul hareketini başlatmış denilebilir. Bu sorunun cevabını eğitim yönetimi alanına geniş bir saha açmıştır.

Etkililik, bir örgütün varoluşu ve yaşayışı için zorunlu özelliklerdir. Etkililik, belirlenen amaçların başarılması ile ilgili bir kavramdır. Etkililik kavramını ilk tanımlayan yazarlardan biri olan Bernard, etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamıştır (Balcı, 1993:1). Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik “etkili” olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 1982:29). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi etkililik, amaçlar ve onların gerçekleştirilme derecesi ile sıkı bir biçimde ilişkilidir. Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir. Bazı yazarlar etkililiğe kurumsal, bazı yazarlar bireysel açıdan bakmaktadırlar. Bu nedenle etkililik hem kurumlar hem de bireyler için kullanılacak bir niteliktir. Etkili bir örgüt olabileceği gibi etkili bir birey veya etkili bir davranış da olabilir. Mc Gregor, etkililiğin

sağlanması için örgüt işgörenleri ile örgütün amaçlarının birleştirilmesi ve bütünleşmesini gerektğini ifade eder (Demirtaş, 1997:1-11).

Ortak bir etkili okul tanımı üzerinde uzlaşmaya varılamamışsa da pek çok tanım yapılmaktadır. Etkili okulu açıklayan en kapsamlı tanımlardan birini yapan Kloph (1982) etkili okulu, “farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul” olarak tanımlarken, Lezotto (1985) etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik olduğunu vurgulamaktadır. Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarıyı hedef alan bir okuldur. Amaç her düzeyde ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir (Aktaran: Balcı, 1993:11). Etkili okulun en temel varsayımı her tür ve yetenekteki öğrencilerin öğrenebileceği ve gelişiminin sağlandığı çağdaş kalite okulu olarak değerlendirilebilir.

Yapılar ve koşullar değişmişse de, nitelikli eğitim düşüncesi değişmemiştir. Uluslararası rekabet, globalleşme, enformasyon, bilgi toplumu ve hızlı teknolojik gelişim ve değişimler yapılarda değişiklikler meydana getirmiş ve örgütlerin sürekli yenilenmelerini zorunlu kılmıştır. 1960’lardan bu yana okulların toplumun neredeyse tüm problemleri çözeceği umulur. Okulları toplumların önderi olarak algılayan insanoğlu denilebilir ki umudunu okula bağlamıştır. Bu düşünce daha nitelikli okul nasıl yaratılır akımı doğurmuş ve etkili okul hareketi başlamıştır (Aydoğan, 1999:213). Bu akımın amacı eğitimin niteliğini, işlevselliğini ve etkililiğini arttırmaktır. Yirmibirinci yüzyıla girerken okulların, toplum için taşıdığı anlam ve gerçekleştirmek zorunda oldukları amaçlar daha da karmaşıklaşmıştır. Toplumun okullardan beklentilerinin giderek artmasına karşın okulların bu beklentileri azını karşıladığını kavrayan ülkeler, okulların etkililiğini artırma çabalarına girişmişlerdir. Ayrıca toplum kültürünü koruması, sosyal değişimin getirdiği güçlerle baş etmesi ve yönlendirmesi okulların etkili olmasını gerektirir (Balcı, 1996:134; Pehlivan, 1998:81; Sungur, 2001:21).

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olabileceğidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında, ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılması için gerekli adımları göstermiştir. Etkili okul çok boyutlu olmasına karşın, araştırmacılar birtakım ortak özellikler belirlemişlerdir. Bunlar; başarı konusunda yüksek beklenti, okul yöneticisini liderlik özellikleri, etkili okul iklimi, okul-aile işbirliği, öğrenen okul olmak, karar sürecine katılmak, düzenli okul iklimi, temel

becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerinde yoğunlaşma, öğrenci gelişimini sürekli izleme, yönlendirme ve sık değerlendirme, velilerin okula katılımı, öğrencilere kişisel ilgi biçiminde özetlenebilir. Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahiptirler. Dünyanın pek çok ülkesindeki eğitimsel reformların amacı, kavramsal ve pratikte uygulanabilir bir okul etkililiği çerçevesi belirlemek ve bunu sürekli geliştirerek uygulamaktır. Etkili okulun hedefi toplumun eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek niteliğe ulaşmaktır. Çünkü etkili okul, yalnızca eğitimsel değil aynı zamanda teknik, ekonomik, insani, toplumsal, politik ve kültürel boyutları da içermektedir (Şişman, 2002a:27-29; Baştepe, 2004:35; Yaralı, 2002:1). Etkili okul, okulun içsel kararlılık ve tutarlılığının sürdürülmesi, mevcut kaynakların amaçlara göre etkili kullanımı, gelişmeye ve yetiştirmeye uygun örgüt ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesi, öğrenci farklılıkları tanınarak sorumluluk sahibi olmaları ve gizil güçlerinin farkına varmalarını amaçlar. Etkili okulun toplumun kültür ve ortamından haberdar, ideal uygarlığa ulaşma gayesiyle toplumun önderi ve yol gösterenidir. Bunu gerçekleştirecek öğretim lideri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir (Aydoğan, 1999:218-219; Halis, 2003:1-4).

Kendisi ve toplumuyla barışık, aşırı akımların zararlarını bilen, ülkesi ve geçmişiyile övünebilen, geri kalmışlık kompleksine kapılmayan, geleceğe umutla bakan, onurlu, çalışkan, üretici, hoşgörülü, dürüst, hakkını arayan; iyi insan, iyi vatandaş olma özelliklerine sahip değerlerimizi ve standartlarımızı koruyan, değişimleri başlatan, bilinmeyi arayan ve üreten, bilimsel davranış yeteneğini kazanan (Cerit, 2001:27-29; Şişman, 2002a:iii) bireyler yetiştirmek milli eğitim sisteminin temel işlevi olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin iyi yetiştirilmesi, insan ve diğer kaynakların etkili kullanımı, topluma hesap verme duygusu vb. etkenler de okulun etkili olmasını gerektirmektedir.

Ülkemiz önceliği ve hedefi, çağdaş uygarlık düzeyine eğitimle çıkmaktır. Bu önceliği ve hedefi uygulamaya çalışan eğitim sistemimiz, sürekli eleştirilerin odağında yer almıştır. Öğretmen, öğrenciyi yetersiz ve ilgisiz görmekte; aileler öğretmenleri yetersiz bulmaktadır. Öğrenciler, öğrenme ortamının sevimsizliğinden yakınmakta, kimi konuları gereksiz görmekte ve öğretmenleri de duyarsızlıkla suçlamaktadırlar. Bütün bu sorunların temel sebebi, bugünkü ihtiyaçların geleneksel eğitim modelleriyle karşılanmaya çalışılmasındandır (Özdaş, 2001:4). Bu yüzden de cumhuriyetten bu yana eğitim sistemi değiştirilmeye diğer bir deyişle nitelikli insanın yetiştirilmesi için etkili

kılma uğraşları günümüzde de devam etmektedir (Kocaoğlu, 1992:2-4). Ancak bütün sıkıntılara rağmen okulların verimlilik ve etkililik konusunun kamuoyunda ciddi düzeyde tartışılmaması da ayrı bir sorun olarak görülmelidir (Özden, 1998:1). Oysa eğitimde yenileşme kavramı da nitelik değiştirmiştir. Yenileşme yalnızca okul, gün, saat ve kaynakların artırılması, bilgisayar destekli eğitim, öğretmen yeterliliğinin artırılması gibi geleneksel konularının yanında gelişmiş ülkelerde örneğin, Japonya ve ABD’de “toplam kalite yönetimi”, “etkili okul” ve “sıfır hata yönetimi” anlayışı ve uygulaması eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ülkemizde okullara alternatif olabilecek yaygın eğitim-öğretim kurumları olmadığından okullar hala vazgeçilmezdir. Bu yüzden okul, işlevlerini ancak istenen düzeyde etkili diğer bir deyişle en doğru metodu uygularsa gerçekleştirecektir (Baştepe, 2002:5-6; Özsoy, 2003:193-196).

Diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi bizim eğitim sisteminin de ilk basamağını ve kilit taşı zorunlu olan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. İlköğretimden sonraki bütün eğitim basamakları ilköğretime dayanır. Bu temel işlevsizliği başta eğitim kurumları olmak üzere tüm sistemleri etkilemektedir (Bozkurt, 1998:9). İlköğretimin öğrenci üzerindeki etkisi hiçbir zaman bütünüyle ortadan kalkmamakta bu yıllarda oluşan başarı veya başarısızlık sonraki tüm eğitim yaşamını kapsayacak şekilde kalıcı hale gelmektedir. Olası hasarı meydana getirmemek için etkililik ve etkili okulu tanımak ve etkili okulu gerçekleştirmek gerekir.

İlköğretim kurumları, yönetenleri, yönetilenleri ve diğer unsurları içinde barındıran, farklı yönetim anlayışları ve tarzlarının hüküm sürdüğü örgütlerdir. Bugün ulaşılan sonuçlar ve verimlilik göstergeleri kimseyi tatmin etmemekte, buralara aktarılan kısıtlı kaynaklar ziyan olmakta; ilköğretim ve diğer düzeydeki okullarda işleyişin yetersizliği hissedilmekte ve farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Türkoğlu, 2002:4). Nitekim ilköğretim okullarının amaçlarına ulaşma derecelerini ölçen bir araştırmada, okulların sıralanan 27 amaç bir bütün olarak ele alındığında % 28 olduğu görülmüştür. Bu da okullarımızın etkili olmadığını göstermektedir. Hızla değişen dünyaya ve çevreye, Türkiye’nin gerçeklerine ve ihtiyaçlarına dönük bir yola girilmelidir. Şu andaki klasikleşmiş okullarımızda, alışılmış ve geleneksel başarı, yaratıcılık, farklılık, başarısızlık olarak nitelendirilmektedir. Öğrenciler işbirliğinden çok yarışmayı öğrenmesi, okulun sadece bilgi aktaran bir kurum olarak varlığını devam ettirmesi de sorunları kat kat arttırmaktadır (Kemiksiz, 2002:6; Bıldı, 1995:140).

Örgütleri etkili kılma diğer bir deyişle örgüt geliştirme, değişim için hazırlanmış ve değişimi yönetme sürecidir. Ülkemizde yenileşme ve değişme, teknoloji boyutunda algılanmakta insan boyutu unutulmaktadır. Sorun ne yaptığımız değil, neden yaptığımızla ilgilidir. Sorunların teknoloji merkezi olmakla çözüleceği sanılmaktadır. Oysa, teknolojiyi hangi amaçla kullanacağını bilmeyen, bir aracı amaç haline getirmiş insanlardan oluşan bir okulda teknolojinin fazla bir faydası olmayacaktır. Bu anlamıyla etkililik ifade üslup araçlarında değil ifadenin kendisindedir (Akgündüz, 2005). Önemli olan ruh halimizi eğitime şartlamamızdır. Türkiye’de 1990’lı yıllarda uygulamaya konulan Müfredat Laboratuvar Okulları, okulları geliştirmeye, daha başarılı olmaya yönelik bir uygulamadır. Bu da etkili okul adı altında olmasa da okulların etkililiğini artırmaya yönelik girişimlerin olduğunu göstermektedir (Dönmez, 2002:70-71).

İlköğretim kurumlarının oluşturulmasında ve işletilmesinde de etkililik ve verimlilik ilkelerine uyulması, okul kaynaklarının, öğrencilere öngörülen bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları üzerinde yoğunlaştırılması gerekir. Okulların öngörülen amaçları ne ölçüde yerine getirebildikleri belirlenerek okulları geliştirme ve iyileştirme konusunda yeni politikaların belirlenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum, okulların ne ölçüde etkili olarak işlevlerini yerine getirdiklerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Batman ili örneğiyle etkililik düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Özellikle yurtiçinde etkili okul konusu farklı açılardan yoğunlaşan az sayıda incelemeye dayanmaktadır. Bu çerçevede, ulaşılabilen bazı yurt içi ve yurt dışı araştırmaların sonuçlarını özetlemek faydalı olacaktır.

Dünyada 1960’lı yıllarda başlayan etkili okul araştırmaları ülkemizde ilk olarak araştıran kişi Balcı’dır. “Türkiye’deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırma bu alanyazındaki ilk araştırma olması hesabıyla önemli bir kaynak niteliğindedir. Balcı, kendisinin geliştirdiği ankette Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 120 müfettiş adayına ilköğretim öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları okulların etkililiğini ölçmeye çalışırken şu sorulara yanıt aramıştır: 1. Öğretmen algılarına göre Türkiye’deki ilköğretim okulları etkili okulun; a)Okul yöneticisi, b)Öğretmenler, c)Okul ortamı, d)Öğrenciler, e)Veliler boyutlarındaki özelliklerine ne derece sahiptirler? 2. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ile birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki

var mıdır? Araştırma bulgularına göre, “okul yöneticileri”nin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinden daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları görülmüştür. Bu da okul yöneticisinin asıl işinin öğretim liderliği olmasına karşın ülkemizdeki okullar açısından olumsuz olduğunu ifade etmiştir. “Öğretmenler” boyutunda, öğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerçekleşen öğretmen davranışlarıyla paralellik içinde olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. “Okul Ortamı” ve “Öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular, okul ortamının etkili bir öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği yönündedir. “Veliler” boyutunda ise, etkili okulun sahip olması gereken veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları şeklinde çıkmıştır (Balcı, 1993).

Bu alandaki ikinci araştırma Şişman tarafından yapılmıştır. Eskişehir ilinde, merkez ve kenar semtlerden seçilen 14 ilkokul ve 224 öğretmene araştırmacının geliştirdiği ankette öğretmenlere; a)okul yöneticisi, b)öğretmen, c)okul programı, d)eğitim-öğretim süreci, e)okul kültürü ve ortamı ile f)okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin 56 maddelik anket uygulamıştır. Bu araştırmada yukarıdaki boyutlara göre merkez ve kenar semtlerdeki okulların etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen algılarına göre, ilkokullarda en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olmuştur. Bunu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmen”, “okul programı”, “eğitim-öğretim”, “öğrenci” ve “okul çevresi ve veli” boyutları izlemiştir. Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin okulda iyi bir çalışma ve eğitim-öğretim ortamı sağladığı ve öğretim görevlerini yerine getirdiği görülmüştür. Okul yöneticisi boyutu hariç diğer boyutlarda merkez ve çevre okulları arasında merkezi okullar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu hariç, diğer boyutlar yönünden daha etkili oldukları saptanmıştır (Şişman 1996).

“Öğretim Liderliği ve Etkili Okul” adlı araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları; 1-okul misyonunu tanımlama, 2-eğitim programı ve öğretimi yönetme, 3-olumlu öğrenme etkinliği geliştirme olmak üzere üç boyutta ele alınan maddeler yönetici ve öğretmenlere sorulmuştur. Yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla bireysel ve bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama-geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, kendi varlığını

hissetirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri de aynı yöndedir (Gümüşeli, 1996).

Bilecik ilinin, Bozüyük ilçesinde “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri” adlı araştırma Girmen tarafından yapılmıştır. Üç başlık altında yapılan araştırmada etkili okulun beş boyutu “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler boyutları” yönetici, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde yöneticilere yönetici boyutu, öğretmenlere öğretmen boyutu, öğrencilere öğrenci boyutu sorulmamıştır. Yapılan araştırma sonucunda etkili okulun “okul yöneticisi” boyutu öğretmen ve öğrenci algılarına göre en etkili boyut olduğu saptanmıştır. “Öğretmen” boyutuna ilişkin sonuçlarda öğrenci algılarına göre etkililik düzeyi düşük iken, yöneticilerin algıları öğrencilerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. “Öğrenciler” boyutuna ilişkin sonuçlarda yönetici ve öğretmenlere göre en yüksek algı, öğrencilerin başarı konusundaki yüksek beklentileridir. En düşük algı ise öğretmenlere göre kendileriyle ilgili söz hakkına sahip olmalarıdır. “Okul kültürü ve Ortam” boyutuna ilişkin bulgularda, yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre en yüksek yargı, okulun amaçlarına ulaşması konusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olması ve karar verme süreçlerine katılmalarıdır. En düşük yargı ise okulun kendine ait veya kendini ortaya koyan geleneksel törenlerin olmamasıdır. “Okul çevresi ve veliler” boyutuna ilişkin bulgularda en yüksek yargı, velilerin öğrenci hakkında rahatça konuşup öneri ve şikayetlerini okul yetkilileri ile öğretmenlerine iletebilme yargılarıdır. Düşük katılımlı yargılar ise, çevre ve velilerin okula maddi-manevi katkıda bulunmaya istekli olmaları ve okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde olma yargılarıdır (Girmen 2001).

“Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; 1. Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, Hava Harp Okulu’nun; “yönetici”, “öğretmen”, “okul ortamı” ve “öğrenci” boyutları bakımından etkili okul özelliklerine ne derece sahiptir? 2. Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanları “rütbe”, “kaynak” ve “görev” özellikleri bakımından gruplandırıldığında Hava Harp Okulu’nun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır? sorularına yanıtlar aramıştır. Araştırma sonucunda ilk maddeye ilişkin bulgularda, Hava Harp Okulu’nda görev yapan öğretim

elemanlarının, “yönetici”, “öğretmen”, “okul ortamı” ve “öğrenci” boyutlarına ilişkin Hava Harp Okulu’nun etkililiğini orta düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci maddeye ilişkin sonuç ise, test edilen bireysel değişkenler arasında rütbe, kaynak ve görev değişkenlerinin Hava Harp Okulu’nun etkililiğine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir (Yıldız, 2001).

“Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları” adlı araştırma Baştepe tarafından yürütülmüştür. Tarama modeline göre yapılan araştırmada 110 yönetici, 240 öğretmen ve 350 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Malatya merkezinde ve ilçelerinde yapılan araştırmada; 1. Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları; a)Yönetici, b)Öğretmenler, c)Öğrenciler, d)Okul İklimi, e)Eğitim-öğretim süreci ve ortamı, f)Veli katılımı ve çevre, g)Okulun fiziksel durumu boyutları; 2. Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin birinci soruda sözü edilen 7 boyuta ilişkin, okul etkililik algıları çalıştıkları okul türüne bağlı olarak; a)cinsiyet, b)kıdem faktörlerine göre farklılık göstermekte midir? c)okul türü/cinsiyet ve okul türü/kıdem faktörlerinin her bir boyuta ilişkin okul etkililiği algısı üzerinde ortak etkisi var mıdır? 3. Malatya merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin birinci soruda sözü edilen yedi etkililik boyutuna ilişkin okul etkililik algıları nasıldır ve bu iki grup öğrencinin etkililik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklindeki sorulara yanıtlar aramıştır. Bu araştırmanın sonucunda; normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin okul etkililik algıları, genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık göstermiş, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermemiştir. Göreve göre, yöneticilerin algıları “öğretmenler” boyutu dışında diğer boyutlarda öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. “Öğretmenler” boyutunda ise öğretmenlerin okul etkililik algıları yöneticilerin algılarından daha yüksektir. Ayrıca normal eğitim yapan ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencileri, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre, (okul etkililiğinin yedi boyutunda da) okullarının daha etkili olduğu kanısındadırlar (Baştepe 2002).

Okul etkililiği alanında ilk özgün araştırmayı Coleman yapmıştır. Amerika’da yapılan bu araştırmada konuya esas itibariyle ekonomik açıdan yaklaşmıştır. Okulun

girdilerinde temel değişkenler olarak öğrenci başına yapılan harcamalar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bağlı özellikleriyle okulun çıktıları ya da sonuçlarını kestirmeye çalışmıştır. Okulun çıktıları, öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlandırılmıştır. Bu başarı uygulanan standart testlerden alınan puanlara göre tayin edilmiştir. Bu araştırmalar sonunda öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıklar, okul kaynaklarından daha çok öğrencilerin sosyal ve ailesel özellikleriyle ilişkili bulunmuştur (Aktaran: Şişman, 2002:90). Etkili okul akımının bu araştırmadan sonra başladığı söylenilebilir.

Weber, Maughan, Mortimore, Ouston, Smith ve Edmonds tarafından yapılan araştırmalarda gözlem ve örnek olay yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmacılar tesadüfi olarak seçtikleri birçok okulda öğrencilerin akademik gelişim ve başarılarını ölçmüşler ve bu ölçümleri birbirleriyle karşılaştırmak suretiyle etkili ve etkisiz olarak iki okulun varlığını belgelemişler; daha sonra içsel yönetim biçimleri ve eğitim-öğretim süreçlerini araştırarak bu okulları tanımlamışlardır (Aktaran: Baştepe, 2002: 79-80).

Etkili okullarla ilgili araştırmasını sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen 4 okul üzerinde Weber (1971) yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda bu okullardaki öğrencilerin okuma başarısının istisnai bir biçimde yüksek, başarı yüksekliğinin okulların farklı özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Persell ve Cooks'un (1982), etkili okullarla ilgili 75 araştırmayı sentezleyip inceleyerek uygulamadaki kişilere yardımcı olmaya çalışmışlardır. Onların araştırmasına göre, güçlü okul müdürleri şu davranışları sergilemektedirler: Akademik hedeflere bağlılık gösterirler; yüksek beklentilerin olduğu bir ortam yaratırlar; öğretimsel lider olarak görevlerini yaparlar; diğerleriyle fikir alışverişinde bulunurlar; düzen ve disiplin yaratırlar; kaynakları düzenlerler; zamanı iyi değerlendirirler (Aktaran: Poyraz, 2002:27-28).

Walberg (1992), 8000 etkili okulun 112'sini analiz ederek eğitim başarısının istatistiksel korelekt ya da faktörlerini şöyle saptamıştır (Aktaran: Balcı, 2001:22): Öğrenci yeteneği; öğrencinin yaşı ya da gelişim düzeyi; öğrenci motivasyonu ya da benlik kavramı; öğrencinin öğrenmeye harcadığı zaman miktarı; öğretim yöntemleri; evdeki program; sınıf grubunun moral ya da iklimi 8)okul dışındaki akran grubu ve kitle iletişim araçları özellikle de tv. olarak belirtmiştir.

Yaptığı araştırmada Zigarelli (1996) etkili okulu oluşturan altı özellik belirlemiştir. Bunların her biri öğrenci başarısı üzerinde denenmiştir. Bu özellikler; Nitelikli öğretmen seçimi; öğretmenin katılımı ve memnuniyeti; okul yöneticisinin liderlik özelliği ve ilişkisi; güçlü okul kültürü; okul yönetiminin pozitif ilişkileri ve yüksek aile katılımıdır. Chang ve Wong'un (1996) yılında yaptıkları araştırmalarda Asya'daki okulların etkililik özelliklerini belirlemişlerdir. Çevrenin desteği, öğretmenin profesyonelleşmesi, okulun her alanda kaliteye yönelmesi ve başarı konusundaki yüksek beklentiler bu özelliklerdendir (Aktaran: Girmen, 2001:37-38).

Eğitim sistemi, toplumun varlığını devam ettirmesinde rol oynayan sosyal bir sistemdir. Diğer sistemler gibi bu sistemin de kendisinden beklenenleri karşılayabilmesi, sistemi oluşturan örgütlerin verimli ve etkili çalışabilmesine bağlıdır. Eğitim hizmetlerinin amaca ulaşmasında en büyük sorumluluk ise bu hizmetlerin üretilmesi ile görevli olan okullara ve okul müdürlerine düşmektedir. Bu nedenle okulların etkili olarak çalışmasını etkileyen sorunların ortaya çıkarılması ve çözülmesi gerekir. Okulun amaçlarının toplumun tüm bireylerini yakından ilgilendirmesi ve üretim konusunu insanın oluşturması gibi özellikler bu örgütleri diğer örgütlerden ayırmaktadır (Gümüseli, 1994:5-16). Gelişmiş ülkeler, ilk basamak olan ilköğretimin süresini uzatırken aynı zamanda en yüksek getiriye elde etmek için etkililiğini artırmaya çalışmaktadırlar. Çağdaş ülkeler arasına girmeyi hedefleyen ülkemiz de ilköğretim süresini uzatırken bu okulların amaçlarını en etkili şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemleri almalıdır. Aksi durumda ilköğretimin süresinin uzatılması zaman ve kaynak israfından başka bir şeye yaramayacaktır (Yenipınar, 1998:7). Bu nedenle ilköğretimlerin etkililiği önemli bir araştırma konusu olmaktadır. Türkiye'de okulların etkililiği konusunda yapılan araştırmalar çok sınırlıdır. Türkiye'deki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri bakımından varolan durumların belirlenmesi, okulları iyileştirme ve geliştirme politikalarının temelini oluşturabilir. Bu araştırmadan okulların daha etkili ve işlevsel hale getirebilmek için hangi noktalar üzerinde durulması konusunda yol gösterici olması beklenmektedir. Bu araştırma, bölgede ve Batman ilinde etkili okulla ilgili yapılan ilk çalışmadır. Yeni il olan, niceliksel ve niteliksel olarak eğitim koşullarının pek oluşmadığı vb. etkenlerin altında görev yapan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre mevcut etkililiği ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Böylece belli bir zaman ve mekan kesitinden bir örnek alınmıştır.

Bütün bu nedenlerden dolayı, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının etkililiği araştırması yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Batman merkezinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin buldukları ilköğretim okullarına ilişkin etkililik algılarını, “yönetici”, “öğretmenler”, “okul iklimi (ortamı)”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında incelemek; etkili okulun katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptayarak resmi ve özel okulların karşılaştırmalı olarak etkililik düzeylerini belirlemektir.

Okulları etkili kılan özellikleri belirlemek ve bu özellikler ışığında ilköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkililik algılarını karşılaştırmak, nedenleri belirlemek ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek araştırmanın diğer bir amacıdır. Bireylerin daha nitelikli yetişmesini sağlamak için düşünülen yollardan biri de okulun etkililiğini artırmaktır. Batman ili örneğiyle bu amaca ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarının etkili okul kavramını karşılama düzeyi nedir?

Alt Problemler

1- İlköğretim okullarındaki *yönetici* ve *öğretmenlerin* etkili okul konusundaki algıları arasında;

- a. Mezuniyet,
- b. Kıdem,
- c. Okul türü,
- d. Cinsiyet,

değişkenlerine göre, anlamlı fark var mıdır?

2- İlköğretim okullarındaki *I. ve II. kademe öğretmenlerin* etkili okul konusundaki algıları;

- a) okul yöneticileri,
- b) öğretmenler,
- c) okul ortamı,
- d) öğrenciler,
- e) veliler,

boyutlarında nedir? İki grubun algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

3- İlköğretim okullarındaki *müdür ve müdür yardımcılarının* etkili okul konusundaki algıları;

- a) okul yöneticileri,
- b) öğretmenler,
- c) okul ortamı,
- d) öğrenciler,
- e) veliler,

boyutlarında nedir? İki grubun algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

4- İlköğretim okullarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında;

- a) okul yöneticileri,
- b) öğretmenler,
- c) okul ortamı,
- d) öğrenciler,
- e) veliler,

boyutlarına göre, anlamlı fark var mıdır?

5- İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki genel algılarına göre ilköğretim okulları;

- a) okul yöneticileri,
- b) öğretmenler,
- c) okul ortamı,
- d) öğrenciler,
- e) veliler,

boyutlarında ne düzeyde etkilidirler?

Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarının okul özellikleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin sayısal olarak fazla olması, ilköğretimin temel teşkil etmesi ve etkili okul konusunda az sayıda çalışma olması araştırmayı önemli kılabılır (Akgün, 2001:8).

Ülkemizde yapılan etkili okul araştırmalarının bulguları, ilköğretim okullarımızın çağdaş düzeyde ve yeterince etkili olmadıklarını ortaya koymuştur. Ülkemiz ekonomik, toplumsal ve siyasal gelişmesini eğitimle gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Eğer ülkemiz eğitimi etkili bir kalkınma aracı olarak kullanmak istiyorsa, toplumun ve örgütün amaçlarının maksimum düzeyde gerçekleştirilmesinde etkili okul araştırmaları önemli görülebilir. Çünkü etkili, verimli ve çağdaş eğitim-öğretimin temelinde “etkili okul” bulunmaktadır. Bu da sistem etkililiğinin temel göstergelerinden biridir. Birey ve toplumun şekillenmesinde, başarı ve başarısızlığını belirlemede çok etkili olan ilköğretilere dikkat çekilmesi umulmuştur.

Bu araştırmanın bulguları yönetici ve öğretmenlere “etkililik” ve “etkili okul” konusunda bir fikir verebilir. Araştırmayla, eğitim sistemi ve okullarımızın sorunlarını ortaya çıkarma, niteliğinin yükseltilmesi, geliştirilmesi, planlanması konusunda eğitim yetkililerine, yöneticilere ve öğretmenlere ipuçları verebilir (Baştepe, 2002:10). Ayrıca bu araştırma ile örgütsel etkililik kavramı ve etkili okulun; eğitim yönetimi açısından önemi vurgulanmak suretiyle, eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılabilecek sonuçlara göre, öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesi, atanması, hizmet içi eğitimlerine ilişkin politikaların oluşturulması ve okulların eksiklerinin belirlenip giderilmesine yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca dershanelerin revaçta olduğu bu zamanda dikkati okullara çevrilmesi açısından da önemli görülebilir.

Bugünkü verimsiz işleyişin nedenlerini belli oranda ortaya çıkarabilecek bu araştırma, bilimsel veri olarak da kullanılarak yeni alternatiflerin oluşturulmasına, değişimleri pozitifçe çevirmeye ve eğitimde kaliteyi daha yüksek düzeye çıkarmak için yapılacak çalışmalara da yardımcı olabilir (Türkoğlu, 2002:4). Okullarımızın etkili olmaları, toplumumuz açısından çok önemlidir. Sahip olduğumuz kıt kaynakları kullanarak birtakım amaçları gerçekleştirmek için çaba gösteren okullarımız, ne kadar

etkili olurlarsa ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirme görevlerini yapmış olacaktırlar. Etkili okul özelliklerinin belirlenmesi, eğitim yöneticisi ve öğretmenlerine geleceğin okullarını yaratmada hayati olan vizyon ve misyon kazandırması açısından önemli olabilir.

Bu çalışma, sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi ve okulların daha etkili nasıl kılınacağı gibi konularda kuramsal katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca ilköğretimin öğrencinin geleceğini şekillendirdiği düşünüldüğünde etkili ya da etkisiz okulların bireyi ne kadar etkilediğinin ortaya çıkarılması açısından da önemli görülebilir.

Sayıtlar

- 1- Anketin geçerliliğine ilişkin uzman görüşleri yeterlidir.
- 2- Etkili okulun boyutlarının gerçekleşme düzeyi konusunda okul yöneticisi ve öğretmenler doğru görüşe ulaşabilecek yeterliliktedir.
- 3- Okul yöneticileri ve öğretmenler ankete gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
- 4- İlköğretim okullarının etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenebilir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Batman il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle,
2. İlköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları anketteki sorularla,
3. 2003-2004 öğretim yılında elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim: 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Erden, 2001: 174).

Algı: İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin okullarının ne düzeyde etkili olduğuyla ilgili duygu ve düşünceleridir. Algı, organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen duyuşsal bilgilerin beyin tarafından örgütlenip yorumlanması sürecidir. Diğer bir deyişle, bireylerin görüş biçimleri, onlardan haberdar olma dereceleri, kendilerine bakış biçimleri şeklinde de ifade edilebilir (Dağlı, 1994:11).

Etkililik: Okulun amaçlarına ulaşma derecesidir.

Etkili Okul: Öğrencilerin sosyo-ekonomik statü, aile özgeçmiş ve önceki öğrenmeleri göz önüne alındığında, onların entelektüel, sosyal ve duygusal yönlerden gelişimlerini destekleyen okuldur (Barış, 2002:37).

Okul Geliştirme: Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP) okul geliştirmeyi, “bir veya daha çok okulda, eğitsel amaçları daha etkili gerçekleştirmek amacıyla, öğrenme süreci ve bununla ilgili diğer içsel koşullarda değişime yönelik sistemli ve sürekli çabalar” olarak tanımlamaktadır (Barış, 2002:37).

Eğitim Yöneticisi: Her tür ve düzeyde resmi ya da özel eğitim kurumlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütünde, başında bulunduğu eğitim kurum ya da biriminin yönetiminden sorumlu, bu alanda yetişmiş kimse (Demirtaş, 1997:9).

Öğrenen Organizasyon: Kişilerin istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini geliştirebildiği, yeni ve coşkulu düşünme tarzlarına açık, kolektif özelemlerin var olduğu, bireylerin birlikte öğrenebildiği organizasyon tipidir (Türkoğlu, 2002:4).

Öğretim Lideri: Genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreçleriyle ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Akgün, 2001:9).

Yöntem

Bu bölümde; araştırma yöntemi, evren, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

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

İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramını Açısından Değerlendirilmesi - Batman İli Örneği, uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen görüşler ve literatürden sağlanan bilgilerin ışığında betimlenmeye çalışılmıştır.

Betimsel nitelikteki bu araştırmada, araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin, “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramını Açısından Değerlendirilmesi –Batman İli Örneği-” hakkındaki görüşleri bağımlı değişken; mezun oldukları okul, mesleki kıdem, çalışılan kademe, okuldaki konum, okul türü (çalışılan okul) ve cinsiyete göre yönetici ve öğretmen algıları bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Batman ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarındaki görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur.

Batman Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi’nden alınan bilgilere göre 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezindeki ilköğretim okullarının sayısı 38’dir. Bu okulların 35’si resmi, 3’ü özel ilköğretim okuludur. Bu ilköğretim okullarında 7’si özel ilköğretimde olmak üzere toplam 111 yönetici ve 57’si özel ilköğretimde olmak üzere toplam 1572 öğretmen görev yapmaktadır. Böylece araştırmanın evrenini 64’ü özel ilköğretimde olmak üzere toplam 1676 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, Batman ili merkezindeki 35’i resmi, 3’ü özel 38 ilköğretim okulu oluşturmuştur.

Evrendeki 34 ikili öğretim yapan ve normal öğretim yapan 3’i özel 1’i resmi olmak üzere 4 ilköğretimdeki yönetici ve öğretmenlere anket uygulanmıştır. Evrendeki tüm ilköğretim okullarına anket uygulanmıştır. 38 İlköğretim okulunda görevli tüm yöneticilere, normal öğretim yapan 4 ilköğretim okulundaki tüm öğretmenlere ve ikili öğretim yapan 34 ilköğretimin öğle devresindeki öğretmenlere anket uygulanmıştır.

Bu ilköğretim okullarında, toplam 94 yönetici ve 712 öğretmene veri toplama aracı uygulanmış, 87 yönetici ve 695 öğretmenden yanıt alınmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından 717’nin yönergeye uygun olarak doldurulduğu görülmüştür. Bu

yönergeye uygun olarak doldurulan anketlerin dağıtılan toplam anket sayısına oranı % 89'dur.

Araştırmanın evren ve örnekleme Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Evren			Örneklem		
Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı
Resmi	Resmi	Resmi	Resmi	Resmi	Resmi
35	104	1515	35	79	599
Özel	Özel	Özel	Özel	Özel	Özel
3	7	57	3	3	36
T	38	111	38	82	635

Kaynak: Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmadaki kuramsal bilgiler, ilgili literatür taranarak elde edilmiş ve bu bilgiler ışığında veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulamaya dayalı verilerinin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Şişman (2002), Dağlı (2000) ve Balcı (1993)'nin hazırlamış olduğu etkili okul anket formlarından faydalanılmıştır. Bu anketteki maddeler, araştırmacı tarafından algı ifadelerine dönüştürülmüş ve başta danışman öğretim üyesinin eleştirileri olmak üzere, veri toplama aracının taslağı Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra veri toplama aracı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince dil, anlatım ve içerik yönünden incelendikten sonra, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli alan uzmanı öğretim elemanlarına tekrar incelettirilmiştir. Bu incelemeden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekil verilmiştir.

Son şekil verildikten sonra geçerlilik ve güvenilirliği artırmak amacıyla Random yöntemiyle seçilen 4 ilköğretim okulundaki 10 yönetici ve 87 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Sonuçlar, görevli alan uzmanı öğretim elemanları tarafından incelenmiştir. Uzman görüşünün yeterli çıkmasıyla anket evrendeki okullara uygulanmıştır.

Araştırmadaki veriler, etkili okul hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, 69 maddelik veri toplama aracıyla elde edilmiştir. 5 boyutta ve 63 ifadeden oluşan ölçme aracındaki maddeler Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiştir. Ölçek, “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiş en az kabul edilen seçeneğe en çok kabul edilen seçeneğe doğru 1,2,3,4,5 biçiminde puanlandırılmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının I. bölümünde yönetici ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere ait 6 madde bulunmaktadır. II. bölümde, yönetici ve öğretmenlerin etkili okulun özelliklerine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik ifadeler yer almıştır (Ek:1).

Beş boyutta incelenen yönetici ve öğretmen algıları için, her boyutta bulunan soruların numaraları ve her boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Yönetici ve Öğretmen Algılarıyla İlgili Boyutlar

<i>Boyutlar</i>		<i>Anket Soru Numarası</i>	<i>Cronbach Alpha Katsayıları</i>
1	Okul Müdürü	1-10	0.93
2	Öğretmenler	11-31	0.94
3	Okul Ortamı (Kültürü)	32-57	0.94
4	Öğrenciler	52-57	0.90
5	Veliler ve Okul Çevresi	58-63	0.95

Bütün olarak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ortalaması 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan anketin uygulanabilmesi için uygulama izni alındıktan sonra (Ek:III) eğitim-öğretimin II. döneminde 17.05.2004-11.06.2004 tarihleri arasında evrendeki okullara gidilerek araştırmacı tarafından bizzat

uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla, okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlere açıklama yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Valilikten alınan araştırmanın uygulanması için olur yazısının fotokopisi yöneticilere verilmek suretiyle okul müdürleri ve yardımcılarında yardım istenmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veri toplama araçları üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce veri toplama aracının yönetici ve öğretmenler tarafından yönergeye uygun olarak cevaplandırılıp cevaplandırılmadığını belirlemek amacı ile tek tek gözden geçirilmiş, yönergeye uygun doldurulmayan veya eksik yanıtlanan veri toplama araçları değerlendirilmeye alınmamıştır. Geçerli veri toplama araçları daha önce hazırlanan formlara kodlanmış ve bilgisayar ortamında ve SPSS 12.0 for Windows istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (one-way) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinde bulunan “F” değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniği Scheffé testinden faydalanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tabloda bulunan “t” ve “F” değeri ile hesaplanan “t” ve “F” değerleri karşılaştırılarak verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıda verilmiştir.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
2	Az Katılıyorum	2.60-2.59
3	Orta Derecede Katılıyorum	2.60-3.39
4	Çoğunlukla Katılıyorum	3.40-4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

BÖLÜM I

ETKİLİ OKUL MODELİNİN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konmuş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Etkililik Kavramı

Etkili okulu betimleyebilmek için önce “etkililik” kavramının tanımlanması gerekir (Balcı, 1996:126). Etkililikle ilgili araştırma ve incelemeler insan çabasından en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeyle çalışan ilk örgüt yazarlarına (Baştepe, 2002:13) başka bir deyişle çok eskilere dayanmaktadır.

Etkililik (effectiveness), etkinlik (efficiency), verimlilik (productivity) ve başarı (achievement) gibi kavramlar birbirine karıştırılabilmekte hatta bazen birbirinin yerine kullanılmaktadırlar. Ancak, bugün artık bu kavramların birbirinden farklı oldukları ve farklı anlamlar taşıdıkları kesin olarak ortaya çıkmıştır. Aynı durum, merkezi öneme sahip, etkililik ile kalite kavramları için de geçerlidir. İki aynı şey olmamakla beraber örgütün performansını açıklamaya ve artırmaya dönük olduğundan kalite etkililiğin bir alt boyutu olarak düşünülebilir. Etkililikle karıştırılan, etkinlik ve verimlilik gibi kavramların da tanımlanması gerekmektedir. Etkinlik, daha çok eldeki kaynakların kullanımı ile ilgili olup “sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma” anlamına gelmektedir (Şişman, 1996:1-11; Şişman, 2002a:24). Verimlilik ise, mevcut kaynaklarla en fazla ürün elde edilmesidir. Verimlilik, bazen performansla da eşanlamlı kullanılmaktadır (Yenipınar, 1998:20). Ancak etkililik sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı değildir. Etkililik aynı zamanda etkinliği ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (Balcı, 2001:1).

Ancak bugün bile “etkililiğin” çok boyutlu bir örgütsel kavram olması dışında yazarlar etkililiğin açık, kendine özgü, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere dayanan bir tanımını henüz yapamamışlardır (Balcı, 1993:1). Bununla birlikte 1930’larda Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” (Aydın, 1998:15), buna yakın bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği veya yeterliliği (efficiency) de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlarken (Balcı, 2001:1),

Katz ve Kahn etkililiği, “doğru şeyleri yapma yeteneği” şeklinde tanımlamışlardır. Etkililik, en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmeyi kapsamaktadır (Aksu, 1994:5). Etkililik olgusuna, örgüt açısından bakan Miles, etkililik ile örgüt sağlığı kavramlarını özdeşleştirmekte; sağlıklı bir okulu, açık ve kabul edilmiş amaçlar sergileyen, çok yönlü bir iletişim becerisine sahip, gücün eşit olarak dağıtıldığı, insan ve madde kaynaklarının maksimum düzeyde kullanıldığı bir sistem olarak tanımlamaktadır. Etkililik kavramı amaçlarla sıkı bir ilişki içindedir. Bir örgüt amaçlarını gerçekleştirdiği oranda etkilidir (Aktaran: Yenipınar, 1998:19). Eğitim sistemi, belirlenen tüm amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmişse o eğitim örgütü etkili demektir.

Alberta’da yapılan bir araştırmada etkililik ölçütü olarak dört temel grup belirlenmiştir (Balcı, 1993:10):

1) Amaçlar: Etkili okullarda, yönetici ve öğretmenler ortak eğitsel görüşler geliştirir, tartışır ve bunları açıkça duyururlar. Bu durum amaçların anlaşılması ve benimsenmesini sağlar. Öğrenciler de yüksek düzeyli doyum ve moral içinde okullarında gurur duyarlar. Öğrenciler bu durumu sınıfta yapabileceklerinin en iyisini başarma isteği, program dışı etkinliklere coşkulu katılım, genellikle iyi davranış ve okulda bulunanlara gösterdikleri saygı ile yansıtırlar.

2) İşgörenin Tutum ve Davranışı: Etkili bir okulun havasında bağlılık, işbirliği ve yüksek moral vardır. Yüksek moral ve işbirliği tutumları, öğretmen ile yönetici arasındaki yoğun mesleki ve toplumsal etkileşim ile okul içindeki açık iletişim ağının bir kanıtıdır. Etkili bir okul, öğretmenlerin bilinçli ve gelişmeye açık olduğu üretken bir ortamdır. İşgörenler, işbirliği içinde çalışma isteği ve ortak beklentilere sahiptirler.

3) Uygun Örgütsel Yapı: Etkililiğin önemli bir ölçütü de uygun bir bürokratik düzendir. Eğer okulun temel ilgisi eğitsel yatırıma yönelikse, yönetsel ve örgütsel görevlerinde etkili olacak biçimde örgütlenmesi gerekir.

4) Çevresel Etmeler: Bir okulun etkiliği, dış çevreyle ilişkideki başarısından da yordanabilir. Bunlar “veliler ile toplumun doyum ve ilgisi” ile “merkez yönetiminin desteği ve iletişimi” olarak belirlenebilir.

Toplumlar geleceğini oluşturmak için kurdukları okullar, 21. yüzyılda hızla küreselleşen ve karmaşık hal alan bir dönemde varlıklarını sürdürmek için etkili olmak zorundadırlar. Üretilmeyi üretmek, orijinal sentezler yapmak ve bilinmeyi arayan insanlar yetiştirmek ancak çağdaş ve demokratik bir eğitim sistemi ve amaçlarını etkili gerçekleştiren bir okul örgütü ile mümkün olabilir.

Etkililik kavramını baz alıp etkili okulu tanımlamak zordur. Bunun için kuramsal bir çerçevenin olması zorunlu görünmektedir.

1.2. Etkili Örgüt

Örgüt, işbölümü ve bir otorite hiyerarşisi yoluyla ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için birden çok insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür. Diğer bir deyişle, aldıkları girdileri amaçları doğrultusunda işleyen ve çevrelerine uygun ürünler veren toplumsal yapılardır (Shein, 1978:11; Bayrak, 2001:178). Örgüt, amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarına yön verir, kullanır ve kontrol ederken tek bir beden gibi hareket eden insanların planlanmış eylemlerinin var olduğu örgütlenmiş bir yapı gibi olmalıdır. Örgüt, içinde insanların bulunduğu açık sosyal bir sistem ve aynı zamanda insanların amaçlarını gerçekleştirme aracıdır. Çünkü etkisiz örgüt, amaçlarını gerçekleştiremez (Gürsel, 1997:38).

Etkili örgüt üzerindeki tartışmaların veya ortak bir tanımın yapılamamasının başlıca nedeni, onun tek boyutlu, sınırlı bir kavram olarak düşünülmesidir. “Etkili”, etkisi olmayı anlatan bir sözcüktür. Bir şeyin etkili olması onun istenen sonucu vermesi demektir. Ama karmaşık sistemler olan toplumsal örgütlerde istenen ve istenmeyen çıktıların sayıca fazlalığı, etkililiğin çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bir boyut üzerinde etkili olan örgüt, ondan bağımsız olan başka bir boyut üzerinde etkili olmayabilir (Tosun, 1981:15).

Bu anlamıyla her örgüt planladığı düzeyde amaçlarını gerçekleştirme olarak ifade edilen örgütsel etkililiğe ulaşmalıdır. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliği, sağlığı, dirikliği ve toplumun yararlılığını sürdürebilmesidir (Yıldız, 2001:11). Görüldüğü üzere örgütsel etkililiğin birçok ögesi vardır. Örgütsel etkililiğin öğeleri ve ölçütleri olarak ifade edilen verimlilik, sağlık, diriklik ve topluma yararlılık öğeleri şöyle açıklanabilir: *Verimlilik*, örgütün girdilerinin değerinden daha yüksek değerde çıktılar üreterek bunların örgüte dönüşünü en üst düzeye çıkarabilmektir. Örgütün *sağlıklılığı*, iç çatışmalarını en aza indirerek birlik içinde işlevini sürdürebilmesidir. Örgütün *dirikliği*, kendisini ussal, kararlı bir yaklaşımla çevresinde oluşan değişmelere uyarlayabilmesidir. Örgüt etkililiğini betimlemeye temel olan örgütün *yararlılığı*, çıktılarıyla içinde yaşadığı topluma yararlı olması ve çevresini yıkıma uğratmamasıdır (Başaran, 1993:163-168).

Bir örgütün etkililiğinin, verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmesi, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı varsayımına

dayanır. Oysa örgüt, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan, çok işlevli toplumsal bir birimdir. Klasik görüşün sınırlılığından dolayı araştırmacılar, etkililiği sistem düzeyindeki ölçütlere göre tanımlamaya yöneltmiştir. Geleneksel kuramın örgüt içi değişkenler üzerinde durmaya zorlayan baskısından kurtulabilen araştırmacılar, dikkatlerini örgütün çevresine bağlayan değişkenlere çevirince, örgütsel etkililik verimlilikten daha farklı ama onu da kapsayan bir anlam kazanmıştır (Tosun, 1981:3).

Etkili örgütün temel özellikleri şöyle belirtilmektedir (Başaran, 1992:136-138): Eylemden, işgörenden ve tüketiciden yana olmak; özgür çalışmak ve girişimci olmak; işgöreni paylaşılmış değerlere yönlendirmek; uzmanlık alanında yürümek; yapıyı yalınlaştırmak ve danışman sayısını azaltmak; merkezden ve yerinden yönetimi dengelemek; işleri planlamak ve çevreye açık olmak.

Örgütün etkili olabilmesi için alt sistemlerinin bir bütünlük içerisinde çalışması gerekir. Dilber (1976), etkili bir örgütün özelliklerini şöyle belirtmektedir (Aktaran: Yıldız, 2001:25): Biçimsellikten uzak, rahatlık verici ve esnek bir ortam; hemen herkesin katıldığı, ancak konudan saptırılmayan tartışmaların bolluğu; iyice anlaşılmiş ve benimsenmiş davranışlar; sorunları çözme isteğinin bulunması; kararların beraberce alınması; eleştirici ve yaratıcı düşüncenin uygulanabilmesi.

Özetle, etkili örgüt diğer bir deyişle kalıcı başarıyı yakalayan örgütler, strateji ve uygulamalarıyla değişen dünyaya sürekli uyum sağlamaya çalışırken değişmeyen bir amaca ve temel itici kök ve değerlere sahip olan örgütlerdir (Akgündüz, 2005; Kocabaş, 2004:3). Bu açıdan örgütsel etkililik, bir eğitim örgütünün sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütün amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmesidir. Örgüt amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirilememişse örgüt etkili olmakta kusurlu demektir (Başaran, 1993:163).

1.3. Etkili Okulun Varsayımları

Bir okulun felsefesi, değerlere, okulun tabiat ve amaçlar hakkındaki inançları ile varsayımlarına dayanır. Amaçlar, yöntemler, planlar, her günkü faaliyetler vb. okulun felsefesiyle tutarlı ve uyumlu olmalıdır (Beare ve diğerleri, 1992:133-135).

Etkili okul çalışmaları bu yönüyle bazı sayılılar üzerine kurulmuştur. Bunlardan bir kısmı şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002a:39-40):

(1)Okullar, iyi/etkili ve kötü/etkisiz okullar olarak sınıflandırılabilir. Bazı okullar, diğer okullardan daha iyi ve daha başarılı olabilir,

(2)Okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre, fakir çevrelerden gelen ve toplumdaki azınlık gruplara mensup çocukların eğitiminde, temel becerilerin çocuklara kazandırılmasında okulların etkili olup olmadığı belirlenebilir,

(3)Başarılı okullar, bu başarıya ulaşmalarını sağlayan birtakım çevresel bağlamsal özelliklere sahiptir. Bu özellikler dıştan müdahale edilebilir, yönlendirilebilir ve iyileştirilebilir niteliktedir,

(4)Başarılı okullarda, okulun bu başarıya ulaşmasını sağlayan özellikler daha çok nitel mahiyettedir,

(5)Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde okulları ıslah etme ve iyileştirme yönünde yapılacak her türlü çalışmaların da temelini oluşturabilir,

(6)Okullar her türlü geçmişe sahip olan özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitimi gerçekleştirebilirler,

(7)Etkili okullarda amaç öğrencileri bilgi sahibi yapmanın ötesinde geliştirmektir,

(8)Okullar çevre özelliklerine bakılmaksızın bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahip olabilir.

Etkili okulun odağında eşitlik ve nitelik vardır. Bu anlamda etkili okulun ideolojisi diğer bir deyişle eğitim felsefesi, bütün öğrencilerin öğrenebileceği; bütün öğretmenlerin öğretebileceği; bütün öğrencilerin eğitimden yüksek beklentilerinin olabileceği; düşük öğrencilerin yüksek başarı normları geliştirebileceği ve düşük öğrenci başarısının yararsız olduğu düşüncelerine dayanmaktadır. Ayrıca etkili okulun temel önermeleri şöyle sıralanabilir: Eğitimin temel amacı öğrencilerin yapmak istedikleri için alternatif tercihler sunmaktır; okulun temel işlevi öğretim ve öğrenimdir; bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünleridir; etkili okul, tüm öğrencilere temel becerileri öğretmekte başarılı olan bir okuldur (Balcı, 1996:126-127; Binbaşıoğlu, 1993:23).

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç; okul yönetiminde liderliğin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında birtakım farklılıklar meydana getirebileceği ve önemli olanın eğitim-öğretim olduğudur. Başarılı okullar, yapısal, sembolik ve kültürel yönlerden diğer okullara göre bazı farklı özelliklere sahiptirler. Etkili okul akımıyla birlikte örgüt ve yönetimle ilgili güç, otorite ve hiyerarşi gibi kavramlar büyük ölçüde anlamını yitirirken, okul kadrosunun güçlendirilmesi, gücün paylaşılması, rollerin esnek olarak tanımlanması, işbirliği, birlikte iş yapma ve müşteri doyumunun öneminin arttığı ve artacağıdır (Şişman, 2002b:48).

1.4. Etkili Okul

Etkili okul konusundaki ilk araştırmalar başta ABD olmak üzere gelişmiş bazı ũlkelerde 1970’li yılların sonundan başlayarak gerçekleştirilmiştir. Bundan önce eğitim sosyolojisi alanında 1960’lı yıllarda yapılan bazı araştırmalarda, okulların ũđrenciler ũzerinde fazla etkisinin olmadığı ileri sũrũlmũřtũr. Özellikle sosyo-ekonomik durumu dũřũk çevrelerden gelen ũđrenciler ũzerinde okulun pek etkisi olmayacağı, ũst tabakalardan gelen çocukların okuldan daha fazla yararlandđđı belirtilmiştir (Yaralı, 2002:11; İlich, 2000:18-19). Etkili okul kavramının, 1960’lı yılların sonunda, ocuk gelişimi hakkındaki fikirlerini çoğunlukla fakir ve azınlık çocuklarının eğitim gŐrdũđũ şehirlerdeki ilköğretim okullarında test etmeye başlayan bir grup araştırmacının orijinal dũřũncelerinden doğduğu bilinmektedir. Bu araştırmacıları, James S. Coleman tarafından yazılan ‘‘Eğitimde Fırsat Eşitliği’’ adlı rapor Önemli derecede etkilemiştir. Daha ok ‘‘Coleman Raporu’’ diye bilinen, 1966 yılında yapılmış bu çalışmada yazar ve arkadaşları (Fertig, 2000:385-386), siyah ve beyaz ũđrencilerin, okuldaki imkanlarının hemen hemen aynı olmasına rağmen sonuçların farklı ıktđđını gŐrmũřlerdir. Sonuçların farklılığı başka araştırmacılar tarafından da desteklenmiştir. Araştırmalarda baba mesleğinin çocuğun başarisını direkt etkilediği sonucu gŐrũlmũř (Tatar, 2004:30-31; Şişman, 2002a:32), diğer bir deyişle, okul başarisında farklılık meydana getiren unsurun okul değil, çocuğun ailesi ve toplumsal çevresi olduğu gŐrũlmũřtũr. Başka bir ifadeyle başarıyı, sosyo-ekonomik durum belirlemiştir.

Bu araştırmalarla okulun, ũđrenci başarisında kũũk bir etkisinin bulunması, buna karşılık ũđrenciler arasında Őzgemiř durumlarının –aile ortamı, sosyo/ekonomik durum vb.- ũđrencilerin farklılaşmasına neden olduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 2001:VII). Bu sonuç herkesin kafasının karışmasına ve okula diğer bir deyişle eğitim kurumlarına řũpheyle bakılmasına neden olmuştur (Tatar, 2004:35). Bu araştırmalar okulun eğitim-ũđretimdeki yerini sarsmıştır. ũnkũ bu bulgulara göre, ũđrenci başına ne kadar ek harcama yapılırsa yapılsın, ũđretim araçları zenginleştirilsin, iyi ũđretmen kadrosu sağlansın yine de ũđrencilerin ũđrenmesinde pek bir farklılık olmayacaktır. Bunun ũzerine okulun eğitim-ũđretimdeki yerini gŐstermeye yönelik ampirik araştırmalar başlatılmıştır (Balcı, 2001:VII). Okulların gerçekten fark yaratıp yaratmadđđı; eğer fark yaratıyorsa bunun hangi koşullarda en 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, 2002:25; Şişman, 2002a:27-29). Bu hareket okulun ğrenci başarisında büyük etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Balcı, 2001:VII). Yapılan diğer araştırmalarda da aile kökeniyle başarı arasında ilişkinin etkili ama belirleyici olmadığı, başarıyı etkili ya da etkisiz okulların belirlediği ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, ğrenci başarisındaki temel faktörlerin okulun etkililiği ve sosyo-ekonomik durum olduğu söylenbilir. Ancak bu değişkenlerin oranı etkililiğin lldği ülkeye göre değişmektedir. Bizim lkemizde etkili bir okul, başarı üzerinde belirleyici düzeyde bir etkiye sahip olabilir. Fakat sosyo-ekonomik durum da gözardı edilmemelidir.

Eğitimde, okulun işlevleri ve önemi anlaşıldııka etkili okul araştırmaları da hız kazanmıştır. Etkili okul araştırmaları “neyin işlediği” ve “niçin olduğu” ve “daha iyi sonuçlara nasıl ulaşılabileceğini” bulmaya yönelik araştırmalardır (Creemers, 2002:343). 1960’larda büyük örneklemli korelasyonel araştırmalarda okulların bölgesel ve ulusal veri kaynakları incelenmiş, bununla okulların temel nitelikleri belirlenmiştir. Böylece etkili/etkisiz okul tanımlanmıştır. 1970-1990’lı yıllardaki süreç araştırmaları diye adlandırılan araştırmalarda, gözlem ve örnek olay yöntemleriyle öğrenme kaynak ve süreçleri, okulun içsel nitelikleri, eğitim-ğretim koşulları, etkililik boyutları, örgütsel düzenlemeler, okul girdi ve çıktısı gibi konular araştırılmıştır (Balcı, 1993:6). 1990’lardan günümüze kadar olan araştırmalarda ise, toplumun hızla gelişen ve çeşitlenen eğitim gereksinimini karşılamak için okul yenileştirme ve geliştirmeye yönelik olmuştur (Balcı, 2001:53-57). Etkili okul akımının, 1980’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi ve okul yönetimi konusunda gelişen yeni anlayış ve eğilimlerle ayrıca ilişkisi vardır. Bu yıllarda etkili okul akımıyla birlikte iyi okul, mkemmek okul, alternatif okul gibi nitelendirmeler sıkça görülmektedir. Okulu geliştirme ve iyileştirme, bir bakıma okulu etkili kılma ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Balcı, 1993:5). 1960’larda ABD’de başlayan ve batı ülkelerinde üzerinde durulan etkili okul, ancak 1982’de ERIC (Educational Research International Centre) kayıtlarına geçmiştir. Etkili okullar, buldukları çevrede bir çekim merkezi olurken, herkes için güvenilir güzel ve iyi yerler olarak görülmektedir. Bu ortamda yöneticiler destekleyici, güvenli, huzurlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına öncülük eder; okulun, etkili bir öğrenme için gerekli koşullardaki olumlu bir okul ortamının olmasını sağlarlar (Şişman, 1996:4-28).

Etkili okul konusu, sistemin çok sayıdaki girdisi nedeniyle oldukça geniş değerlerle yüklü bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu güçlük ve sınırlılıklara rağmen etkili okul konusundaki çalışma ve araştırmalarda, okulların yapısal özelliklerinden çok niteliksel ve kültürel özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Etkili okul, önceleri başarılı ve başarısız okul okullar arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Etkili okul konusuyla ilgili çalışmalar, iyi/başarılı, kötü/başarısız okulların sınıflandırılabilceği, bu iki okul türünü birbirinden ayıran özellikleri olduğu varsayımına dayanmaktadır. Etkili okul araştırmalarındaki temel sonuç, bu okullarda sıradan öğretimden farklı bir öğretimin olduğudur. Etkili okul araştırmacıları, okulun; okuldaki herkesin yaşamı ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu, buna bağlı olarak öğrenci davranışlarıyla hem eşitliği hem de mükemmelliği ön planda tutmaktadırlar. Etkili okul, dezavantajlı gruplar için iyimser bir bakış açısıdır. Her ne kadar eğitimin kalitesini sağlayan okul ve öğretmenin niteliklerini belirlemek güçse de, öğrenci grupları karşılaştırılmak suretiyle öğrenme ürünleri arasındaki farklılıklar belirlenebilmektedir (Şişman, 2002a:24-28; Şişman, 1996:4).

Etkili okulu tanımlamak güçtür. Çünkü etkili okul, karmaşık bir yapıya sahip çok boyutlu ve bir çok etkene bağlı bir kavramdır. Yürürlükte olan yönetsel durum, liderlik davranışları, moral, güven düzeyi, kültür ve iklim, ebeveyn ilişkileri, halk desteği, öğretmenlerin yeterliliği, bağlılık, doyum vb. etkili okul üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Dağlı, 2000:3-4). Diğer bir deyişle, okul etkililiğinde pek çok değişken vardır. Bu yüzden bazı okullar bilişsel özellikte etkili görünürken, diğerleri bilişsel olmayan özelliklerde etkili olabilir (Mortimore, 1993:155-156).

Oldukça karmaşık ve ortak bir tanım yapılmamış olmasına rağmen etkili okul, okulun beklenen etkiyi meydana getirebilme yeteneği olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2002a:24). Kolp ve diğerleri (1982) etkili okulu, “öğrencileri bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlarda, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlarken, Brookover (1985), “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilere öğretmede etkili olan okul” diye tanımlamıştır (Aktaran: Balcı, 1993:5).

Etkili okul, öğrenme için uygun bir iklimin oluşturulduğu, yönetici, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerini etkiledikleri, yönetici ve öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip oldukları ve etkili öğretim programı olan okuldur.

Etkili okul (Aktaran: Gümüşeli, 1996:12), “bir sosyal sistem olarak örgütün belli kaynak ve araçlarla, araçlarını ve kaynaklarını boşa harcamadan ve üyelerine de gereksiz sınırlıklar koymadan amaçlarını gerçekleştirilebilir derecesidir”. Bir başka tanımda, “öğrenci girdisi gözönünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin beklenenden daha fazla ilerleme gösterdiği okul” olarak tanımlanırken (Aktaran: Barış, 2002:25), etkili okulu Taylor (1990:2), “okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam” olarak tanımlamıştır.

Etkili okul, öğrencinin öğrenme sonuçlarını zenginleştirdiği gibi idari değişim bakımından da okul kapasitesini artıran planlı değişimi ifade etmektedir (Creemers, 2002:344). Özetle, etkili okul (Binbaşıoğlu, 1993:28), “mevcut okul sistemine bağlı kalarak daha sıkı ve tutarlı bir yaklaşımla, öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu öğrenme ilkelerini hayata geçirme çabalarının bir bütünüdür”.

Etkili okul, çeşitli okul yaşantıları sonucunda öğrencide gözlenen ilerlemeyi olumlu etkileyen bir hareket diğer bir deyişle, okul liderince tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna, özel bir ilginin gösterildiği, öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte ahenk için çalışıp oynadıkları, olumlu bir sosyal iklimin bulunduğu okul olarak tanımlanabilir (Balcı, 2001:136; Şişman, 2002a: 27-29). Tanımlarda en çok beceri ve tutumların öğrencilere tam olarak kazandırılması üzerinde durulduğu görülmektedir. Kısaca etkili okul, bir değişme ve yenileşme hareketi olarak görülebilir. Okulların fark yarattığını kanıtlamaya dönük çalışmalarda bu okulların sahip oldukları belirli karakteristiklerle, öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler önem kazanmıştır. Bu karakteristiklerin belirlenmesi, etkililikte bir ölçüt olarak kullanılmasına ve okul etkililiğini geliştirmeyi amaçlayan reform girişimlerine rasyonel bir temel oluşturulmuş oldu (Barış, 2002:25-28).

Etkili okul akımı, okulun bütün öğrenciler için etkili kılınabileceğini ileri sürmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin geldikleri sosyal çevre ve aile ne olursa olsun, okulların her öğrenci üzerinde etkili olabileceği, bunu sağlayacak bazı faktörlerin

olduğu belirtilmektedir. Bu tezler yapılan çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Bu yönüyle etkili okul Bloom'un Tam Öğrenme Modeline dayanarak yapılandırılmıştır.

Tam Öğrenme Modeli, Carroll'ın Okulda Öğrenme Modelinden geliştirilmiştir. Bu model, Bloom tarafından grupla öğretimde kullanılmak üzere geliştirilmiş, kuram okulda uygulandığından okulda öğrenme kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Tam Öğrenme Modeline göre, sınıftaki öğrencilerin başarısı onların yetenek, sosyo-ekonomik düzeylerinden çok, öğretimin özelliği, niteliği ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre vakit vermeye bağlıdır. Bu modelle bir sınıftaki % 10 olan beklendik başarı %90'a kadar çıkabilir. Bunun için öğrencilere tanınan olanaklar artırılmalı ve öğretmenler Tam Öğrenmeyi gerçekleştirecek seviyeye getirilmelidir (Bloom, 1987:508). Tam Öğrenme, okul ortamı gibi toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gereken önlemleri açıklamaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 1997:446). Buna göre, öğrenciye gereken cesaret ve destek verilirse bir çocuğun öğrendiğini her çocuk öğrenebilir ve süreç sonunda öğrenciler en alt öğrenme düzeyinden en üst düzeye kadar çıkabilir (Bloom, 1987: 507).

Bu bağlamda okulların oluşturabilecekleri ya da değiştirebilecekleri özellikler kontrol altına alınmalıdır. Okulların öğrencinin doğuştan getirdiği zeka kapasitesini arttırma, ailenin sosyo-ekonomik yapısını değiştirme, öğretmenin kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi işlevleri yoktur. Ancak, öğrencinin ön öğrenmelerindeki eksiklikleri tamamlama, öğrenilecek konuya ilgi duyurma, olumlu tutum geliştirme, başaracağına inanmasını sağlama, öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme gibi hizmetler okulun işgörüleri arasındadır ve bu özellikler okulların kontrolü altında oluşturulabilecek özelliklerdir (Senemoğlu, 1997:447). Bilişsel Giriş Davranışları (gerekli olduğu kabul görülen ilgili ön öğrenmeler), Duyuşsal Giriş Davranışları (öğrenilecek birime ilgi, olumlu tutum ve akademik güven) ve Öğretim Hizmetinin Niteliği (ipuçları ya da işaretler, öğrenci katılımı, pekiştirme ve dönüt) artırılırsa Öğrenme Ürünleri (öğrencinin bilişsel başarısı, öğrenme hızı, duyuşsal özellikleri ve beceri) yüksek düzeyde olacak dolayısıyla öncelikle sınıflar sonra tüm okul etkililiğe ulaşmış olabilecektir. Tam Öğrenme modelinin başarıyla uygulanması durumunda eğitimde nitelik problemini önemli derecede çözerek katkı sağlayabileceği söylenebilir.

1.5. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okulda temel ilgi öğretim olup okul müdürü öğretim lideridir. Okulun amaçları tüm personel tarafından bilinir. Açık iklime sahip okuldaki hava, öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından önemlidir. Öğrenciler, belirlenen ve bütün öğrenciler için aynı olan asgari başarı standartlarına göre değerlendirilmektedirler. Etkili okulda öğretmen öğretebileceğine inanır. Öğretim için yapılanların ödüllendirileceğine ve değişimin yukardan aşağı doğru yapıldığına inanılır. Etkili okulda; öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşma; öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olma; akademik öğrenme zamanının etkili ve etkin bir şekilde tahsisi ve kullanımı; düzenli ve destekleyici okul iklimine sahip olma; öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkanı sağlama ve düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere duyurma eylemleri vardır (Aydoğan, 1999:214). Etkili okulun önemli öğelerinden biri de, temel beceri üstünlüğünün hemen hemen herkes tarafından kabul edilmesidir (Dağlı, 2000:3). Etkili okula ulaşmak için okulun mevcut kültürünün değişime uğraması, ortak amaçlar için çalışılması ve katılımlı karar mekanizmasının işletilmesi gerekmektedir.

Etkili okullar, açık bir misyon geliştirir ve kullanırlar. Bu misyonla yönetici ve öğretmenler ortak bir amaç konusunda anlayışı paylaşır ve amacı gerçekleştirmek için istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Açık misyon, örgütsel etkinlikler için temel oluşturur. Örgüt üyelerini örgüte bağlar ve onları güdüler (Yıldız, 2001:27).

Etkili okul; hakseverlik, iyilikseverlik, yüreklilik, doğruluk, ölçülülük ve hoşgörülü olma gibi nitelikleri bireye kazandırırsa kişi kendisi, doğa ve toplumla barışık olacaktır. Etkili okulda dersler yaşamsal öğretim şeklindedir (Binbaşoğlu, 2003:11-12). Diğer bir deyişle, etkili okulda bilgi kazandırmak kadar anlam ve ruh kazandırmak da önemsenir. Welberg (1992), etkili okulda şu özellikleri sıralar (Aktaran: Ali Balcı, 2001: 22): a)tüm öğrencilerin öğrenebilecekleri inancı, b) eğitimin kalitesine ilişkin sonuçlara varmamızı olanaklı kıldığı için öğrenci çıktısına ve onun özelliklerine odaklanmamız gerekliliği, c) öğretmenlerin öğretebileceklerine ve öğrencilerin yetişmeleri sürecinde sorumluluk almaları gerektiği, d) organik bir bütünlük ve güçlü kültürel bir iklim vardır.

Etkili okulda değişme ve yenilenme vardır. Zigarelli (1996) değişen etkili bir okulun şu özelliklerini belirtir (Aktaran: Girmen, 2001:37; Özdemir, 1996:36-37): 1- öğrencilere temel becerileri öğretmede etkin ve temel becerilere odaklanma, 2-açık ve belirgin amaçlar ile hedefler üzerine odaklanmış misyon ve işbirliği, 3-yöneticilerin öğretim liderlik yaptığı, 4-tüm tarafların için beklentilerin yüksekliği, 5-öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve geliştirme imkanı veren, 6-öğrenci ilerlemesini takip eden ve zengin akademik programın olduğu, 7-etkin bir yöneltme ve güçlü yönetsel liderlik, 8-bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanma ve temel kaynakları öğrenci başarısına yönlendirme, 9-problemleri çözebilme ve 10-güvenli bir çevre.

Yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim ortamı ve süreci, eğitim-öğretim programları, okul iklimi ve kültürü, veli, denetim, eğitim teknolojisi ve okulun fiziksel donanımı etkililik faktörlerindedir. Bu faktörler etkili ve verimli nitelikteyse okul etkili olur. Eksik ya da yetersiz olması durumunda etkili okul gerçekleşemez. Etkili okulun nitelikleri şöyle sıralanabilir (Baştepe, 2004:33-39):

- a)öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyleri düzenli ölçülür; etkili ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılır,*
- b)öğretimin niteliği önemsendir,*
- c)akademik ve eğitimsel başarı vardır,*
- d)öğretmen ve öğrenciler için okul önemli doyum kaynağıdır, e)fiziki şartlar ve donanım yeterlidir,*
- f)çevre ve aile eğitime ilgilidir,*
- g)demokratik bir hava okula hakimdir,*
- h)bütün öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerine yer verilir.*

Kısaca etkili okul, öğrenci merkezli, zengin akademik beklentileri olan, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren olumlu açık bir iklime sahip, mesleki etkileşimi besleyen, yoğun hizmet içi eğitim ortamı olan, paylaşımcı liderlik yapılan, aile ve toplum katılımını sağlayan okuldur.

Etkili okullarda başarı ve başarısızlık anlayışı farklıdır. İlkokuldan itibaren öğrenciler başarılı ve başarısız diye adlandırılmaktadır. Başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir. Gerçek başarı, kişinin kendisini sürekli değerlendirerek ve kendisini geçerek elde ettiği başarıdır (Solmaz, 2002). Eğitim-öğretimde başarı, sınavlarda alınan sonuçlar ve mezun sayısı gibi dar ölçeklerle değil, bireyin sahip olduğu potansiyelden yeterince

yararlanabilmeleri ile başarı yakalanmış olacaktır (Erdoğan, 2001:276-277). Okulun pedagojik yapısı, birimleri, sosyal durumları, olanakları, bunların kullanımı, öğrenci sayısı ve görünümündeki estetiklik, öğrencinin tutum, davranış ve başarısını etkilemektedir. Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle ilişkisi, etkileşimi, öğrencilerin güdülenmesini ve eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini ve öğrenci başarısını etkiler. Ayrıca öğrencilerin, eğitim-öğretim etkinliklerinin, kendileri için yararlarına inanmaları, bu çabaları benimsemeleri ve ilgiyle katılımları başarıyı etkilemektedir (Özsoy ve Altunal, 2001:83-89). Önceleri etkili okulda merkezi sınavlarda alınan akademik başarılar önemsense de daha sonraları, bir öğrencinin okula devam ettiği sürece okulun ona kazandırdığı değer ölçümleri de kullanılmıştır. Bir okulun etkililiği; farklı sınıflar, dersler, öğrenci grupları veya dönemlerde farklı düzeylerde olabilmektedir (Barış, 2002:25). Etkili okul bu gerçek başarıyı yaratmaya çalışan okuldur. Etkili okul, akademik olmayan mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, işbirliği yapma ve bilinçli vatandaş olma gibi özellikleri de hesaba katmalıdır (Balcı, 2001:85-86).

Sergiovani, içinde bulunduğumuz çağda ulaşmak istenen etkili okulun özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Aktaran: Pehlivan, 1998:81-82):

- **Öğrenci merkezlidir:** Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.
- **Öğrencilere zengin akademik programlar sunar:** Etkili okulların temel amacı, öğrencilere sunulan zengin akademik programlarla çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır.
- **Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları vardır:** Öğretmenler kendi akademik ve teknik yeteneklerini öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde büyük etkisini bilerek öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar. Bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanılır. Öğrencilerle yakından ve düzenli ilgilenilerek öğrencilerin çabaları ve başarıları teşvik edilir ve ödüllendirilir.
- **Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler:** Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
- **Mesleki etkileşimi besler:** Etkili okullar öğretmenlerin işlerini en nitelikli biçimde yapmalarını sağlayacak olanaklarla beslenirler. Öğretmenler onları etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler meslektaşlar olarak öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar vb. konularda birlikte çalışırlar.
- **Yoğun hizmet içi eğitim ortamlarıdır:** Mevcut ve gelecekteki eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi gerekir.

- **Paylaşımçı liderlik gerektirir:** Okul yöneticileri, işbirliğine dayalı sorun çözme, takım veya grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını getirmeli ve kullanmalıdırlar.
- **Yaratıcı sorun çözmeyi besler:** Etkili okullarda iş görenler, sorun çözmeye ve uygulamaya gönüllü davranırlar.
- **Aile ve topluma katkı sağlarlar:** Etkili okullarda aile ve toplum kesimleri, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine, okuldaki karar sürecine katılır ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.

Günümüzde etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalara göre, etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Sonuçlar üzerine odaklanma, öğrencilerin sorumluluk almasını sağlama ve tutarlılık önemli faktörlerdir (Murhp, 1993:165-167). Her eğitim sistemi etkili olacak şekilde geliştirilmelidir. Etkili okullarda; personel arasındaki iletişim sıcak, etkili ve yoğun olduğu, öğrenciden yöneticiye tüm personelin okul içinde anlamı, önemi, öğrenme-öğretme sevgisi ve merakının var olduğu, öğrenme süreçlerinde yaratıcılığın, eleştirel ve bilimsel düşünmenin, insana ve doğaya ilişkin estetik değerlerin merkeze alındığı yaklaşımların benimsendiği, okulda yapılan iş, işlemlerde düzen ve işbirliği hakim olduğu, denetimde okul personelinin sürekli geliştirilmesi ve yetiştirilmesi esas alındığı, yöneticiler ve deneticiler geliştirdikleri vizyon, benimsedikleri misyonla, olağanüstü başarılar yakalamaya çalışan liderlerce yönetildiği özellikler görülmüştür (<http://ozbenaziz.sitemynet.com/denetim/id4.htm> 24.01.2005).

Öğrencilerin başarılarını, sosyo-ekonomik durumdan daha fazla okulların etkililiği belirlemektedir. Etkili okullar, beş faktör modelini uygularlar. Bu beş faktör aynı zamanda okulların etkililiğinde tekrarlanan özelliklerdir. Bunlar; güçlü öğretim liderliği, öğrenci başarısında yüksek beklenti, temel becerileri vurgulama, güvenli ve düzenli ortam ile öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesidir (Cremeers, 1994: 12).

Etkili okul, işlerin/her şeyin düzenli ve işbirliği içinde yapıldığı; çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü; öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı ve aynı anlayışı paylaştığı; başarıların tanındığı ve ödüllendirildiği; yüksek bir moralin bulunduğu; üst okul kademelerine fazla öğrenci gönderildiği; öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği; öğrencilere ahlaki değerlerin ve insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlik kazandırıldığı

söylenbilir. Etkisiz okullar, okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık, verimsizlik, hoşnutsuzluğun egemen olduğu; öğrenci başarısının düşük ve devamsızlığın fazla olduğu; öğretmenin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı; disiplin konularında birtakım sorunların yaşandığı; kişiler arası ilişkilerde öğretmen ve yöneticiler arasında çatışmanın egemen olduğu ve ailelerin okuldan soyutlandığı söylenbilir (Şişman, 2002b:47-48). Etkili okullarda tüm öğrencilerin öğrenebileceği, ödül ve cezanın olduğu, etkili okul ortamı, öğrencilerin sorumluluk aldığı, açık ve net akademik amaçlar, ev ödevinin kullanılması, öğrencileri yakından takip ve iyi davranış modelleri, derse hazırlık ve etkili yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin karara katılmaları ve tutarlılıkları, yönetici-öğretmen ve öğrenci arasında azami iletişim, aile ve çevre katılımı gibi özellikler sayılabilir (Reynolds ve Cuttance, 1993:8-13).

Change (1992), etkili okulların şu nitelikleri taşımaları gerektiğini belirtmiştir (Aktaran: Taş, 2000:20): 1-eğitimin amaçları üzerinde önemli durulur, 2-yönetici rolleri iyi tanımlanmıştır, 3-öğrenmenin okulda oluşmasını üzerinde dikkatle durulur, 4-program amaçları iyi belirlenmiş ve desteklenmiştir, 5-olumlu öğretmen davranışları bütün öğrencilere gösterilir, 6-bütün personel, öğrenme çevresi içinde aktif olarak yer alır, 7-öğretim zamanı iyi kullanılır, 8-personel yüksek morale ve güvene sahiptir, 9-yöneticiler, güçlerini olumlu durumlar için kullanırlar, 10-yöneticiler, okul için gerekli olan her durumu oluşturur ve desteklerler, 11-yöneticiler, öğretim niteliği üzerine odaklanırlar, 12-okulda, kurallara uygun davranışlar pekiştirilir.

Etkili okullar aynı zamanda başarılı okullardır. Başarılı okul, temel becerileri, değerleri ve iç disiplini en etkin biçimde öğretebilen okuldur. Başarılı okulun özellikleri şunlardır (Şahin, 2003:47): 1-öğretim liderliğini sürekli vurgulayan, 2-açık, tutarlı ve adil kararlar verebilen lider yöneticisi, 3-açık ve tutarlı politikaları, düzenli bir öğretim ve öğrenme ortamının sağlanması, 4-temel beceri ve akademik başarıyı hedeflemesi, 5-tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine inanılması, 6-okulun vizyon ve misyonunun olması bunun personel ve aileler tarafından içselleştirilmesi, 6-yaşam boyu öğrenme felsefesine sahip olması, düzenli bir öğretim ve öğrenme ortamının sağlanması.

Etkili okulun en çok, başarı konusundaki beklentiler, akademik başarıya yoğunlaşma, çalışanların iş doyumunu, kadronun geliştirilmesi, karara katılma ve sorumluluk üstlenme, ortaklaşa planlama ve işbirliği, performansı izleme ve

değerlendirme, değişme ve yenileşme, okul yönetim süreçleri, okul amaçları ve misyonu, okul-öğrenme iklimi ve kültürü, okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğrenme fırsatları, okul çevresi ve aile, öğretmen davranışı, öğrenci davranışı, öğrenci hizmetleri, sınıf yönetimi, zaman kullanımı ve öğrenmeye ayrılan zaman, parasal ve fiziksel kaynaklar gibi nitelikler sayılır (Şişman, 2002a:135).

Bir başka araştırmada etkili okulun özellikleri şöyle sıralanmıştır (Jenson ve diğerleri, 1988:4): 1) akademik başarı okul çapında kabul görür, 2) temel akademik derslere vurgu vardır, 3) bütün öğrenciler için açık, net amaçlar ve yüksek beklenti vardır, 4) okulda düzen ve disiplin vardır, 5) okul müdürü, öğretim elemanlarından süzülüp öğrencilere kadar inen güçlü bir öğretim lideridir, 6) müdür personeli teşvik eder, 7) öğrenciler öğrenmeye daha fazla zaman ayırırlar, 8) yönetici ve öğretmenler öğrencileri ödüllendirirler ve ödüllendirme çok gelişmiştir, 9) öğrenci gelişimleri rapor edilerek izlenir ve takip edilir, 10) yönetici, öğretmen ve ebeveynler okulun amaçlarının ve öğrencilerin gelişimlerinin farkındadırlar, 11) öğretmenler, öğrenme ortamını oluşturarak öğrencilerin bağımsız araştırma ve çalışma yapmalarını sağlarlar, 12) öğrenci davranışları için geniş tabanlı bir destek vardır (yönetici, öğretmen ve veli), 13) öğretmenler farklı disiplin ve motive stratejileri kullanırlar, 14) öğretmenler modeldirler, 15) yönetici ve öğretmenler kendilerini yenilerler, 16) program ve etkinliklerin ortaklaşa planlaması ve amaca dönük olması, 17) okul yönetiminde, dış çevreyle ilişkilerde özerkliğe sahip olma, 18) doğrudan öğretim yaklaşımının kullanılması, 19) yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğine dayalı planlama ve değerlendirme, 20) istikrarlı/uzun süreli beraberliğe dayalı bir öğretim kadrosu, 21) öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinlikler, 22) eleştirel düşünme, ezberden çok düşünmeye yönelik yüksek düzeyde becerilerin vurgulanması, 23) kararlara katılma ve birlikte sorun çözme üzerinde yoğunlaşma, 24) öğretmenler arasında, her öğrencinin öğrenebileceğine inancının egemen olması, 25) öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre değişebilen esnek zaman kullanımı, 26) öğretmen performansının düzenli değerlendirilmesi, 27) okulda topluluk duygusu ve işbirliğinin egemen olması, 28) öğrencilerin öğrenebileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanması, 29) eğitimde mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilmesi, 30) açık, belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonu, 31) her öğrenciye

zamanında öğrenme fırsatı, 32) öğrenci ilerlemesini takip (Yenipınar, 1998:24-26; <http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/36/web/egitim/ahmetkorkmaz.htm> 25.01.2005).

Etkili okulda değişim ve gelişim için kapasite oluşturulması gereklidir. Bu da hem iç hem de dış kaynakların baskı ve desteğini gerektirir. Etkili okullarda, öğretmenlerin karara katıldığı, personelin ortak bir amaç duygusu taşıdıkları, işbirliğinin olduğu ve ortak sorumluluk anlayışı vardır (Harris, 2001:261-262).

Özetle, etkili okulun en önemli faktörlerinin; 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 olarak sıralanmaktadır (Thomas, 1990:22). Okulların etkili olması artık gereklilik değil zorunluluk halini almıştır. Etkili okulda, açık ve net bir şekilde ifade edilmiş ve odaklanmış okul vizyonu; öğrenme için güvenli ve düzenli bir iklim; yönetici, öğretmen ve öğrencilerinden yüksek beklentiler; öğrenme imkanı için zamanı artırma ve öğrencilere sorumluluk verme; yöneticilerin öğretim liderliği; öğrenci gelişimini sürekli gözlem; uyumlu ve etkili okul-aile ilişkileri üzerinde özellikle durulmaktadır (Taylor, 2002: 375).

Bugün isimleri etkili okul olmasa da pek çok okul türü vardır. Bu okul türlerinin amacı, öğretimi daha nitelikli hale getirmek diğer bir deyişle etkili olmaktır. Bu okul türlerini tanımak etkili okulu pratikte nasıl uygulayabiliriz? sorusuna yanıt olabilir.

1.6. Okul Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililiğin ölçümü konusunda araştırmacılar arasında uzlaşmış bir yöntem yoktur. Ancak örgütsel etkililiğe ve etkili okul kavramına ışık tutabilecek birçok model geliştirilmiştir. Bu modeller olmaksızın okulun etkili olup olmadığını belirlemek çok zordur (Cheng, 1996:18). Okul etkililik modellerinin özellikleri şunlardır:

Değişkenler, girdi-süreç-sonuç ve metin yapısına göre kategorize edilmiştir; modeller genellikle öğrenci, sınıf ve okul seviyesi veya okul seviyesini içine alan karma bir yapıdır; modeller değişkenleri etkilediği gibi olağan mekanizmaları da içerir.

Bunlardan dikkati çeken ve uygulamada yaygın olarak kullanılan modellerden bazıları şunlardır:

1.6.1. Amaç Modeli: Okulun verimi veya okul etkililiği araştırmalarında sık sık kullanılan (Cheng, 1996:19), diğer bir deyişle başarının ölçülmesinde geleneksel bir modeldir. Amaç modeline göre, her örgüt önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunur ve bu amaçlara ulaşabildiği ölçüde etkili olur (Balcı, 1993:1). Bu modele göre örgüt, belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş, ussal olarak işleyen eşgüdümlenmiş bir araçtır (Tosun, 1981:4). Modele göre okul etkililiğinin göstergeleri çoğunlukla okul planlarında, programlarında özellikle de öğrenme kalitesinde ve genel akademik sınavlarda görülür (Cheng, 1996:19-20). Okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi için bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp yorumlanabilir olması gerekir. Diğer bir deyişle amaçlar anlaşılır, tanımlanabilir ve ulaşabilir olmalıdır (Şişman, 2002a:58; Özdemir, 1996:35). Amaç yaklaşımı çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Örneğin; örgütün amaçları, çevresel beklentilere göre sık sık değişebilir fakat bu yaklaşımdaki amaçlar, değerlendirilmesi için sabit kalmak durumundadır. Amaçların açık, kesin ve ölçülebilir olması gerekmektedir. Oysa ki okullarda amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını ölçmek zordur (Şişman, 1996:16). Okullardaki eğitim-öğretim önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yapılır. Okulların etkinliği ve verimliliği, o okulların amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarına bağlıdır. Okullar, üniversiteler, kamu kuruluşları vb. kimi işletmelerde örgütsel çıktıları ölçmek kolay, kimi örgütlerde ise son derece güç görölmektedir (Yenişınar, 1998:14). Etkili okul tanımlarında amaç modeli çok kullanılmasına karşın amaçların çok boyutlu, karmaşık, doğası gereği soyut olması bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlandırmaktadır. Araştırmalarda belirli derslerde, sınavlarda ya da standart testlerden aldıkları puanlara göre tayin edilen öğrenci başarısı, okulun etkililiğinde temel ölçüt olarak ele alınırsa söz konusu başarı anlaşılabilir ve yorumlanabilir (Şişman, 2002a:24-26). Ancak, örneğin iyi vatandaş yetiştirme bütün ülkelerde eğitimin ulusal amaçları arasında sayılsa da farklı etnik, dini grup ve sınıflardan meydana gelen toplumlarda ölçülmesi zordur. Aynı şekilde okulun amaçları arasında benlik algısı, eleştirme becerisi, ileri düşünme becerileri vb. kavramlarında ölçülmesi zor görönmektedir (Balcı, 2001:15).

1.6.2. Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli: Örgütü dış bağlantılarını göz önüne almadan açıklamak güçtür. Sistem modeli bu eksiği gidermeye çalışan bir yöntemdir.

Bu model, örgütün sürekli olarak değişen bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli koşulları belirtmektedir. Böylece örgütü, erişmeye çalıştığı ülküsel duruma göre değerlendirmek yerine, benzer amaçlı başka örgütlerle karşılaştırma olanağı doğmakta, diğer bir anlatımla örgütsel etkililik görece bir nitelik kazanmaktadır (Tosun, 1981:7). Bu model de amaç modelinde olduğu gibi sonuçlardan çok bu sonuçlara götürecektir araçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Özdemir, 1996:36). Örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamikdir. Bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi veya varılmak istenen sonuç, yaşamak ve büyüme. Bunu başarmak için gereksinimlerini çevreden sağlamaya çalışırlar. Bir örgütün etkililiğinin ölçütü; onun içsel tutarlılığını sürdürmesine, kaynakları kullanmadaki etkinliğine, uyum mekanizmalarının başarısına ve çevredeki türdeş örgütlerle kaynaklar için rekabet edebilme yeteneğine bağlıdır (Balcı, 1993:1-2). Modelin okul etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir (Şişman, 2002a:9). Diğer bir anlatımla etkililik; örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Baştepe, 2002:37). Okula alınan öğrencilerin kalitesi, imkanlar-kolaylıklar, kaynaklar, merkezi eğitim otoritesinden sağlanan parasal destek, ebeveynler, sponsorluk yapan birim, kurum veya kişiye ulaşma etkililik göstergelerindedir. Model, girdi ve çıktılar arasındaki bağlantılar net ise ve okulun amaçlarını yerine getirmede sınırlı kaynaklara sahipse faydalıdır. Ancak model, girdi ve çıktılara önem verip eğitim sürecine ilginin az olması nedeniyle eleştirilmiştir (Cheng, 1996:21-22).

1.6.3. Etkisizlik (Cameron) Modeli: Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da etkililik ölçütlerinin belirlenmesi önemli bir sorun olmaktadır. Okullarda en büyük sorun, başarının göstergelerinin belirlenmesidir. Bu nedenle örgütsel etkisizlik ve hataları tanımlamak, örgütün etkililik göstergelerini tanımlamaktan daha kolay görülmektedir (Şişman, 2002:65). Bu noktadan hareketle etkisizlik modeli, okul etkililiğinin olumsuz yönünü ele almakta, eğer okulda etkisizlik özellikleri yoksa söz konusu okul etkili okul olarak kabul edilmektedir. Etkisizliğin başlıca göstergeleri; var olabilecek örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans vb. sayılabilir. Ayrıca model, okuldaki zaafiyetler ve kusurlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cheng, 1996:25). Bu model, okul etkililik kriterlerinin gerçekten

belirgin olmadığı ancak okulun gelişmesi için stratejilerin gerekli olduğu zamanlarda özellikle faydalıdır (Balcı, 2001:3).

1.6.4. Örgütsel Öğrenme Modeli: Bu modele göre, çevresel değişimin okul üzerindeki etkisi ve okulun işlevlerine ilişkin içsel engellerin varlığı kaçınılmazdır. Bu durumda okul, çevreye uyum sağlamayı öğrettiği ve söz konusu çevrenin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ölçüde etkilidir. Model, öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini ifade etmektedir (Cheng, 1996:26). Modelin değerlendirme göstergeleri; dış ihtiyaçlara duyarlılık, iç süreç yönetimi, program değerlendirme, gelişme planı gibi unsurlar ön plandadır (Şişman, 2002a:63-64). Öğrenme modeli çok amaçlı okullarda etkililiği en üst düzeye çıkartmak için dinamik bir yaklaşım olarak görülmektedir.

1.6.5. Toplam Kalite Modeli: Okullardaki toplam kalite yönetiminin, kavram ve uygulamalarının eğitim kalitesini artıracak ve okulun etkililiğini yükseltecek bir yaklaşım olduğuna inanılmaktadır. Modele göre, bir okul personelin okul işleyişinde yer alıyor ve okulla ilgili diğer üyeler de okuldaki beklentilerle ilgileniyorsa o okul etkilidir (Cheng, 1996:27). Bu modele göre, bir okul, okul işlevlerini gerçekleştirmek için okul süreçlerinde sürekli bir gelişime dayalı olarak iç ve dış müşteri ile paydaşların beklentilerini karşıladığı oranda etkili görülmektedir (Şişman, 2002a:65). Modelin değerlendirme göstergeleri; liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları, tarafların uyumu vb. sayılabilir (Balcı, 2001:3). Eğitimde kalite denilince eğitim sistemimizin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, bu davranışları gösterebilmesi yani etkili olması akla gelmektedir (Şahan, 2003:46).

1.7. Etkili Okul Çeşitleri

1.7.1. Öğrenen Okul

Öğrenme, değişim sürecinde örgütün çevresine uyumunu ve etkinliği artırmaktadır. Örgütlerin öğrenme kapasitesi, yaşayabilmesi için bir zorunluluktur. Çağdaş kullanımda öğrenme, bilgi edinmeyle eş anlamlı kullanılmaktadır. Oysa öğrenme, dünyayla ilişkimizi yeniden kavramayı ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olan kapasitemizi genişletir. Bu anlamdaki öğrenmeye; birey, takım ve örgütsel olarak

derin bir açlık vardır (Töremen, 2001:104-116). Eğer örgütler varlıklarını sürdürmek, diğer bir deyişle etkili (sürekli) olmak istiyorlarsa değişmek zorundadırlar. Bu nedenle, literatürde öğrenen örgütler kavramı kullanılmıştır. Okullarımızın da öğrenen örgütler olma zorunluluğu doğmuştur. Eğitim organizasyonların en önemli özelliklerinden biri, onların öğrenme kapasiteleridir. Çünkü, varlığı devam ettirmek, uyuma, uyum da öğrenmeye bağlıdır (Yazıcı, 2002:218; Halis, 2003:2- 3).

Günümüzde bir örgüt, sürekli değişen geleceğini kendi seçtiği resme dayalı olarak yaratan örgüt olmak istiyorsa, öğrenen bir birey-örgüt olmalıdır. Öğrenen örgüt kuramı, Gestaltçı okuldan etkilenen sistematik düşüncüyü, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır (Gürsel, 2002:271). Öğrenen örgüt yapısını gerçekleştirmiş okullar, değişimi ve kaliteyi yakalayabileceklerdir. Ülkemizin bu yapıdaki okullara ihtiyacı vardır ve artık bu ihtiyaç gereklilik halini almıştır. Öğrenen organizasyon denilince “insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli artırdıkları; yeni düşünce yapılarının beslendiği; ortak hayallerin serbestçe tartışıldığı; beraberce öğrenmenin sürekli uygulandığı bir ortam” akla gelmektedir. Öğrenen organizasyon yaratıcıdır. Süreçleri vardır. Birey kendini ve kurumu değiştirir. Çalışanlar kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler (Türkoğlu, 2002:21-23).

Öğrenen organizasyonlar, sorunlardan ve uygulamalardan öğrenme ürünlerinin çıkarıldığı, edinilen bilgilerin örgüt ortamında davranışa dönüştürüldüğü, birlikte ve nasıl öğrenileceğinin sürekli olarak araştırıldığı organizasyonlardır. Toplumun gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirilmesi, eğitim örgütlerinin öğrenme becerilerine bağlıdır. Örgütsel öğrenme ile okul varlığını sürdürecektir, etkililiğini artıracak ve bilgi üretme sürecindeki yerini de almış olacaktır (Türedi, 1999:34-38).

Okul, belirli yaşlar arasındaki öğrencilere belirli müfredatlarda yer alan, belirli bilgi ve becerileri öğreten bir kurum olma özelliğini yitirmektedir. Okul, günün her saatinde aktif öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci-öğretmen-yönetici-diğer görevliler ile çevre halkının da öğrenme ihtiyacını karşılayan bir bilgi organizasyonu olma zorunluluğu, öğreten kurum olma yerine öğrenen kurum olmayı gerektirmektedir. Bu kurum, öğrenen okuldur (Fındıkçı, 1996a:151-155).

Öğrenen okul, öğrenmeyi teşvik eden, personeli geliştirmeyi, açık haberleşme ve yapıcı diyalogu ön plana çıkaran okuldur. Öğrencilere eleştirel bakış, yargıya varma, sayısal mantık, zıt bakış açıları gibi bilişsel becerilerin, nasıl öğrenildiği ve düşünüldüğü gibi duyuşsal özelliklerin de kazanıldığı okuldur (Töremen, 2001:104-116).

Okullar, yalnızca kendilerini yenilemeleri değil, çevrenin yenilenmesine ve gelişmesine katkıda bulunmalıdırlar. Bu yüzden okullara başka bir deyişle eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Okul, toplum ihtiyaçlarını karşılamak ve kendini etkili kılmak diğer bir deyişle “öğrenen okul” olmak zorundadır. Okullarda, öğrenen organizasyon yaratma rolü iki açıdan önemlidir; yalnızca kurumun kendisini olası en etkili hale getirmekle kalmaz, diğer kuruluşlar için de değişimi yönetecek bir model olurlar (Ensari, 1998:97-111; Cerit, 2001:24-26).

Öğrenen okul, değerleri olan okuldur. Öğrenen okullarda vurgulanan değerlerden bazıları şunlardır (Töremen, 2001:104-116): 1)herkesin kabul edilmesi ve değerli olduğu düşüncesi, 2) bireysel kapasite ve başarı, 3)iddialı olma ve kendine güvenme, 4)sorumluluk ve özerklik için güçlendirme, 5)toplum ve başkaları için sorumluluk alma, 6)vizyon ve hedef sahibi olma, 7)personel arasında işbirliği ve yenilenme, 8)kalite için araştırma, 9)ebeveyn katılımı, 10)öğrenci merkezli, 11)aktif öğrenme ve 12)çevre ilgisi sayılabilir.

Öğrenen bir okulda; öğrenciler ve öğrenmeleri odak noktasıdır; yönetici ve öğretmenler de birer öğrencidir ve devamlı öğrenirler. İlerleme, takım halinde öğrenilerek yapılır (Ensari, 1998:97-111). Bireyin sürekli öğrenmeyi hayat felsefesi edinmesinde en önemli görev eğitim organizasyonlarına düşmektedir. Eğitim organizasyonları “öğrenmeyi öğrenmesini” sağlayacak yapılar oluşturmalıdır. Yönetici ve öğretmenler değişimi yakalamalı, değişime göre kendilerini geliştirmeli ve iyileştirmeler sağlamalıdır (Ertan, 2000:iii).

Geleceğin okul modeli kuşkusuz öğrenen okul olacaktır. Çünkü gelecekteki hızlı öğrenen okullar, eğitimsel yarışın hep önünde olacaktır. Öğrenen okul yöneticisi, hem kendini hem de personelini sürekli olarak geliştiren kişidir. Öğrenen okulu oluşturabilen kişi öğrenen liderdir (Çelik, 2000:27-29). Nasıl ki, insan yeni şeyler öğrenmeden hayatını idame ettiremezse örgütler de öğrenmeden yaşayamazlar. Öğrenen okulda eğitim ana çizgileriyle şu özellikleri taşıyacaktır (Özdemir, 2000:20-23): 1-Evrensel

okur-yazarlık (bilgisayar kullanma becerisi, sosyo kültürel yönden temel bilgi ve becerileri sürekli kazanma), 2-öğrenmeyi disiplin haline getirme, 3-eğitimin her seviyedekini daima geliştirdiği inancı, 4-bilgiyi hem içerik, hem de süreç olarak aktarılması, 5-öğretimin okulların tekelinde kalmayacağı düşüncesidir.

Öğrenen okul, insan kaynağının sürekli olarak geliştirildiği, öğrenme süreci ile yenileşmenin yakalanmaya çalışıldığı ve öğrenmenin teşvik edildiği, öğretmenlerin arkadaş kabul edildiği ve çalışanlarca desteklenen bir öğrenme havasının oluşturulduğu okuldur (Töremen, 2001:18). Öğrenen okul, bir sistem olarak kendi ana sisteminin izin verdiği ölçüde değişim ve yeniden yapılanmayı hedefleyerek ana sistemin de değişimine katılmasını teşvik eder. Bu okulda öğreten ve öğrenen ayrımı yapılmaz. Herkes bir ekip halinde öğrenme sürecine katılır. Öğrenen okulun ana ilkesi değişim olduğundan, öğrenen okul, kendi alanlarıyla ilgili her tür bilgiye ulaşma çabası içindedir (Fındıkcı, 1996a:142). Öğrenen okulun amacı, öğrencilere analitik ve eleştirel düşünce, yargı belirtme becerisi, sayısal mantık ve zıt bakış açıları kazandırmak, bilişsel becerilerin nasıl öğrenildiği ve düşünüldüğü gibi bazı duyuşsal özellikleri kazandırmaktır (Töremen, 2001:105-106). Öğrenen okul, etkili okul tipine yakındır. İki okul tipinin de amacı sürekli öğrenme, niteliği artırma ve amaçları gerçekleştirme hedeflenir.

1.7.2. Okul Merkezli Yönetim

Yönetimin yeniden yapılandırılması veya iyileştirilmesi sürekli gündemde olan konulardandır. Yerel yönetimlerle daha hızlı, sürekli, çağdaş, yoğun ve yaygın yerel hizmetler üretebilme düzeyine çıkılması amaçlanmaktadır (Daylan, 2002:1-2). Okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması kapsamında gündeme gelen diğer bir konu olan okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim ya da kendi kendini yöneten okul başlıkları altında yapılan tartışmalardır (Şişman, 2002:42-44). Eğitimin niteliğini geliştirme amacına yönelik olarak yerinden yönetim, özerklik, katılım, müşteri memnuniyeti, vizyonerlik, öğrenen örgütler ve benzeri yaklaşımlar eğitim sisteminin temel üretim birimi olan okul örgütünün gelişmesinde ve yeniden yapılandırılmasında dayanak noktaları olarak alınmaktadır (Aytaç, 2000:VII).

Bu çerçevede Okula Merkezli Yönetim ya da Okul Dayalı Yönetim özünde okula daha çok bağımsızlık ve özerklik verilmesi anlayışıdır. Okul Merkezli Yönetim, "Etkili Okul Hareketi" nin geldiği son nokta olarak görülebilir. Okula Dayalı Yönetim,

okul geliştirme yaklaşımlarından biri olup okulun nitel ve nicel olarak kaliteyi yakalaması anlayışı olarak değerlendirilebilir (Balcı, 2001:V). Eğitim ve öğretime ilişkin işlevsel kararların okul düzeyinde alınması, eğitim teknolojisi kavramının bilgisayar alımından öte düşünülmesinin okulun verimliliğini ve etkililiğini artıracaklarını belirtmektedir (Bursalıoğlu, 2001:V, Aktaran: Balcı).

Eğitimi yenileştirme çalışmaları çerçevesinde kullanılan yöntemlerden biri olan okul merkezli yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması olarak tanımlanabilir. Karar alıcı ile uygulayıcıyı ne kadar yaklaştırılırsa kararların isabetlilik derecesi de o kadar fazla olabilecektir.

OMY, okulun fiziki ve insani kaynaklarını sağlama ve kullanmada görece özerk bir yapıya sahip olmasını, bu konuda yetkilendirilmesini ve güçlendirilmesini ifade eder. Okulun kaynakları arasında, insan-program-bilgi-teknoloji-materyal-finansal kaynaklar vb. yer almaktadır. Okulla ilgili alınacak karar ve politikalara okul kadrosunun ve ailelerin katılması öngörülmektedir. Başka bir deyişle, kararlar bireysel değil grupça verilmelidir. Okul merkezli yönetimin üzerinde durduğu konulardan bazıları; okulların görece esnek ve özerk bir yapıya kavuşturulması, okulu oluşturan bütün üyelerce planların yapılması ve okul çevresinin ve yerel yönetimlerin okula desteklerinin sağlanması vb. sayılabilir (Şişman, 2002:42-44).

OMY'de okulların örgüt ve öğretim yapısı, öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklanmaktadır. Bu da okullarda stratejik planlamayı, yönetimi, liderliği, öğretimi, personel geliştirmeyi, bütçeyi, okulun havası, okul-veli, okul-toplum ilişkisini etkilemekte ve belirlemektedir. Okula dayalı yönetimin temel esprisi, okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır. Okula merkezli yönetimi benimseyen okullarda, yönetici ve öğretmenler okulu birlikte idare etmekte, okulda yapılan değişikliklerin öğrenciler için faydalı ve ölçülebilir olması öngörülmektedir (http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/36/web/egitim/ahmet_korkmaz.htm 26.01. 2005).

OMY okulların yapı ve işleyişini karakterize eden hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini daha çok uzmanlık ve karara katılmanın egemen olduğu bir yapının alması, okulun yapısındaki rol, ilişki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi, okulun verimlilik ve etkililiğini sağlamada mevzuatın araç olarak görülmesi, her öğrenciye kapasitesini son noktaya kadar geliştirme fırsatı sunulması, öğretim programlarının

herkese eşit öğrenme fırsatı verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gereksinimlerine ışık tutması açısından önem taşımaktadır (Yemenici, 2001:7).

Özet olarak OMY, yönetici ve öğretmenlere daha çok yetki ve sorumluluk verilir ve sahiplenme duygusu yaratılırsa daha etkili uygulamalara gidilebileceği varsayımıdır.

1.7.3. Kendini Yenileyen Okul

Eğitimde verimsizliğe yol açan bir başka etken de, herşeyin yukarıdan aşağıya merkeziyetçi bir yapı içerisinde sıkı bir şekilde denetime bağlı olmasıdır. Bu baskı doğal olarak uygulayıcıları yeni bir şeyleri denemekten alıkoymakta ve eğitimcileri ile öğretim uygulamalarını kendiliğinden klasikleştirmektedir (Erdoğan, 2001:276). Kendini yenileyen okul literatürüne göre okullar, kendi –ben yönelimlidirler ve değişme sürekli bir süreçtir. Buna göre okullar kendi araçlarına bırakılmalıdır. Örgütte kendini yenileme aşağıdan başlamalıdır. Kendini yenileyen okulun geliştirilmesi için, sistem açık beklentiler geliştirmeli, okula gideceği yönü kararlaştırmasında büyük oranda özerklik verilmelidir (Balcı, 2001:73).

1.7.4. Müfredat Laboratuvar Okulları

Yeniden reform ve yapılanma çalışmaları çerçevesinde ülkemizde de, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu gibi kurumların ortaklaşa yürüttükleri Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MPEG) -Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990'da bir ikraz anlaşması imzalanmıştır- üç temel amacı vardır. Bu projede; İlk ve ortaöğretimde kalite ve öğrenci başarısını artırmak; öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırmak ve kaynak kullanmada yönetim, işletmecilik, beceri ve uygulamalarının daha etkili olması amaçlanmıştır. 2001-2002 öğretim yılında MLO ve TKY çalışmaları birleştirilmiş ve MEB'e bağlı tüm okullarda uygulanmıştır. Her ne kadar yerinden yönetim olarak tanımlanmasa da yerinden yönetime model teşkil ettiği söylenebilir. Bu projeyi uygulamak için değişimin öncelikle de okul kültürünü değişmesi gerekmektedir. Değişme stratejisinde okul ve toplum kültürü dikkate alınmalıdır. Ancak proje, gerekli yasal düzenlemelerle desteklenmediğinden, tekli öğretim ve öğrenci sayısının 30'a düşürülememesinden ve bu kurumlara atanacak öğretmenlerin en az beş yıllık deneyime sahip olması şartları gerçekleştirilmemesinden ülke geneline yaygınlaştırılamamıştır (Daylan, 2002:3-48). Ancak yine de okulları etkili kılmaya yönelik bir uygulama olduğu söylenebilir.

1.7.5. İnteraktif Okul

Her öğrenciye birebir eğitime dayalı, ölçmenin bilgisayardaki testlerle ölçüldüğü ve eğitimin her öğrenci için seviyesine göre yönlendirildiği okul çeşididir. On-line eğitim ve sanal on-line üniversite, elektronik posta sistemi, internet sistemi vb. kavramların diğer bir deyişle uzaktan eğitimin bilgi çağında eğitimde önem kazanacağı vurgulanmaktadır (Cerit, 2001:24-26).

1.7.6. Erdemli Okul

Erdemli okulun ne olduğunu kesin çizgileriyle belirlemek mümkün değildir. Ancak erdemli okul ile okul etkililiği arasında ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar olumludur. Erdemli okulun belli moral ilkelere sahip olduğu düşünülebilir. Okul diğer örgütler gibi teknik kimliğiyle değil, etik boyutu ön planda olan ve doğasında özgürlük bulunan bir örgüttür. Etik lider olan okul yöneticisi okulun iş ahlakının yasalarını ortaya koymak zorundadır. Erdemli okulun özellikleri şunlardır (Çelik, 2000:108-110):

- 1- Erdemli okul, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bütün imkanların araştırılması gerektiğine inanır ve öğrenen bir topluluk olmaya çalışılır.
- 2- Erdemli okulda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır.
- 3- Erdemli okul, onurlu olmaya saygı gösterir.
- 4- Erdemli okul, her öğrenci için araştırma ortamı sağlar.
- 5- Erdemli okulda öğretmenler, veliler, toplum ve okulun ortakları, karşılıklı ve bağımsız olarak, doğru ve faydalı olanı uygulamaya çalışırlar.
- 6- Erdemli okulda farklılıklara saygı gösterilir.
- 7- Erdemli okul, üyelerine temiz ve güvenilir bir çevre sağlar.

1.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Okulları

Değişimin baş döndürücü bir hızla sürdüğü bir ortamda kalıcı olmak, varlığını sürdürmek günümüz örgütlerinin en temel sorunudur. Kalite, değişimle başedebilmek için sarılmamız gereken can simitlerindedir (Şahin ve Şimşek, 2002:42-47).

Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili 1990'lı yılların başından itibaren eğitimde toplam kalite yönetimi çerçevesi gündeme getirilen bazı görüşlerle etkili okul akımı üzerinde yapılan tartışmalarda öne çıkarılan bazı hususlar birbirleriyle örtüşmektedir. Bunlar; liderlik, amaç, vizyon, iletişim, kalite kültürü, örgüt iklimi, insan, müşteri, katılım ve takım çalışması, sürekli eğitim ve öğrenme, sürekli iyileştirme, ödül ve teşvik gibi kavramlar sayılabilir (Şişman, 2002b:49).

Her örgüt gibi okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. İlköğretim okullarının genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olarak özetlenebilir. Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile yani TKY ile olanaklıdır. TKY, bir kuruluşun tüm faaliyetlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesini öngören yaklaşımdır. Her aşamada oluşması muhtemel hataları önleyerek kalitenin yükselmesini hedefler. Bu düşüncenin temelinde katılımcılık vardır ve amaca ulaşmada bireylerin birbirlerine iyi niyetle yardım etmeleri esastır. Burada liderlik karakteristiği bile fikir alış veriş temeline dayanır.

Toplam kalite anlayışında başarılı ve başarısız gibi bir değerlendirme yoktur. Toplam kalite anlayışında herkesin başarılı yönleri ortaya konulur. Değerlendirme tek bir ölçüte göre değil bir süreç içerisinde değerlendirilir. Öğretim kurumlarında etkililiği artırmak için uygulanmaya başlanan TKY ile öğretim liderinden beklenen davranışların temel öğeleri arasında bir uyum söz konusudur (Korkmaz; 2002:79; Taş, 2000:5).

TKY okulu, bilgi üreten ve uygulayan bir okuldur. TKY okulunda rehberlik hizmetleri eksiksiz yerine getirilir. Bu okullarda kalitenin niteliği, eğitimin niteliğini de belirler. Veli ve öğrencilerin kaliteye ilişkin şu görüşlere sahip oldukları görülmüştür: Mezuniyetten sonra öğrenciler yüksek puanla bir üniversiteye girebiliyor ya da kolayca iş bulabiliyorlar mı? Okullarda geniş ve gelişmiş bir ders programları var mı? Gelişmiş teknoloji ile donatılmış kütüphane ve laboratuvar var mı? Öğrenci sayısı ideal durumda mı? Araştırma ve eğitime uygun zaman ayrılabilir mi? Bu sorulara verilecek cevabın “evet” olması okulun TKY felsefesinin benimsendiğinin göstergesidir.

1.8. Etkili Okulun Boyutları

Bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu yüzden okulun örgütsel etkililik boyutları diğerlerinden farklıdır. Campell, otuz örgütsel etkililik boyutu tanımlamıştır. Okul etkililiğinin boyutlarının en önemlileri; eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitim, liderlik, öğretmen davranışı,

disiplin, etkili iletişim, öğretmenlerin karar sürecine katılması vb. sayılabilir (Baştepe, 2002: 45). Bunlardan okul etkililiğinin sağlanmasında birinci derecede önemli işlevleri olan beş boyut ele alınmış ve incelenmiştir.

1.8.1. Yönetici

Okul yöneticisi, etkili okul konusundaki literatürde üzerinde en çok durulan boyutlardan biridir. Etkili okullarda etkili yöneticiyle ilgili ortak bir tanımın ve özelliklerin olmadığı da görülmektedir. Ancak etkili okulu oluşturmada, yönetmede okul yöneticisinin bir lider olarak anahtar rol oynayarak önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırmacının üzerinde anlaşıldığı bir konudur. Yöneticinin liderlik stili ile okul etkililiği arasında, gerçek bir ilişki olduğu konusunda ise araştırmacılar arasında bir görüşbirliği vardır (Balci, 2001:113). Etkili okul, ancak okul yöneticisinin etkililik ilkelerini benimsemesi ve uygulaması ile mümkündür (Balci, 2001:6). Okulların etkili olarak yönetilmesi, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının kullanılarak amaçlarının gerçekleştirilmesi, bu kaynakları amaçlar doğrultusunda işe koşan yöneticilerin etkili olmaları ile sağlanabilir (Yenipinar, 1998:7).

Müdür, okul denilen açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan sorumlu kişidir. Müdür, okulda son sözü söyleyen, istediği an olaya müdahale edebilen, lider olması beklenen kişidir.

Okulun amaçlarının gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Madde ve insan kaynaklarını iyi verimli biçimde kullanacak, okulu tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamak okul müdürünün görevidir (Bursalıoğlu, 1998:58-60). Bunları yapacak olan okul müdürü ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları da ilgili yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanmıştır (Taymaz, 2000:55). Yönetici amaçları gerçekleştirmek için yetkilerini kullanmalıdır. Bu yetkiler şunlardır (Çelikten, 2004:126): Okulun politikasını saptamak; okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak; okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak; eğitim-öğretim etkinliklerini planlamak; okul içi ve dışı öğelerle iletişim sağlamak; yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmektir.

Okul müdürünün liderliği, büyük ölçüde çalışanların moralini, öğretmenlerin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumlu etkilemekte, saygı ve ilginin mevcut olduğu okul iklimini oluşturmaktadır (Coşkun, 1997:12-13). Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de etkili olmaktadır. Bu yönüyle yönetici etkili olmak için hem yönetim hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Töremen ve Kolay, 2003:341).

Yıllardan beri yapılan araştırmalarda yöneticilerin formal ve informal yanları araştırılmış, bu araştırmalar sonucunda etkili ve etkisiz yönetici tipleri belirlenmiştir. Üzerinde uzlaşılan bir tanımlanmamasına rağmen etkili yönetici; ayrıntılarla uğraşmayan, geniş bir bakış açısına sahip, esnek, yenilenebilir, performansı üst düzeye çıkarabilen kişidir. Etkisiz yönetici, ayrıntılarda boğulan, nesnel ve esnek olmayan, geniş bakmayan, performans artırmayan kişi olarak belirtilmektedir (Baştepe, 2002:47). Etkili yönetici, örgütte ortaya çıkan problemleri çözme ve diğer bireylerin yaratıcı güçlerinin geliştirilmesinde örgüte uygun bir ortamın hazırlanması için gerekli yeteneklere sahiptir (Aydoğan, 1999:216). Bir başka tanımda etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden imkan veren, optimum bir öğrenme çevresi sağlayan bir lider olarak tanımlanmıştır (Balcı, 1993:10).

Okul müdürünün liderlik davranışları, örgütsel değişim, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Şişman, 2002b:49). Bir okulun etkili olması için etkili yöneticiye gereksinim vardır. Okul yöneticiliğinde etkililiğin değerlendirilmesi için belirlenen beş temel boyut şunlardır (Balcı, 1993:11): Amaçları açıklama; etkili önderlik; mesleki gelişim, coşku ve yüksek beklentiler yaratma; yönetsel yeterlilik ve iletişimdir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okulların etkili olması ile yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ekonomik, sosyal-politik alanlarda görülen değişim ve gelişmelerin etkisiyle, günümüz okullarının çevreleri eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir. Bu değişim ve gelişmeler, bir yandan okulların yapı ve işleyişini etkileyerek yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken, diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır. Yöneticiler artık

eskiye oranla daha çok şey bilmek, yenilenmek zorundadırlar. Okul müdürü çağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli ögedir (Gümüşeli, 2001:539-541). Yirmibirinci yüzyıldaki hızlı değişmeler, örgütlerin etkililiğini artırmak için, yönetim alanında pek çok yeni yaklaşımlar getirmekte ve uygulanmasını gerektirmektedir (Taş, 2000:2). 1980'lerden sonra yöneticileri yeni roller beklemektedir. Stratejik planlama yapabilme, okulu pazar ilkesine göre yönetebilme, okulu yaşam boyu eğitim bir parçası olmasını sağlama ve okulu geliştirmeleri beklenmektedir. Okul merkezli yönetim anlayışlarının gittikçe ağırlık kazanması yöneticileri hem eğitimci hem de profesyonel yönetici olarak yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Etkili okula ulaşmada en kritik etkenlerden biri yönetici olduğuna göre etkili yöneticinin özellik ve yeterlilikleri kazanılmalı ve kazandırılmalıdır (Balcı, 2001:128).

Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev, gelişmeye açık bir varlık olan insanı kendi yeteneklerini örgütsel amaçlar doğrultusunda ve ortalama bir düzeyde geliştirebileceği uygun bir örgütsel ortam hazırlayarak yetişmesine katkıda bulunmaktır. Bir okulun görevi, amaçları gerçekleştirmek olduğundan okulun ve yöneticinin değerlendirilmesi de amaçların gerçekleşme düzeyine göre ele alınır (Akın, 2002:2). Okulların etkili olması başka bir deyişle, önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmalarına bağlıdır. Bu yüzden okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Balcı, 1993:23).

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretimi ve etkililiği sağlama gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden olan yönetici; kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini en etkin rolü üstlenecektir. Eğitim sisteminin ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesi ve yüksek düzeyde etkililiği sağlayabilmesini bir liderlik, diğer bir deyişle öğretim liderliği sorunu olarak görmek mümkündür. Eğitimde yapılmak istenen reformların başarısı,

büyük ölçüde okul liderliğine bağlı olmaktadır. Merkezi otoritenin aldığı kararlar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmelidirler (Akgün, 2001:1-23).

Artık yönetici bakış açısı, önemli ve gerekli değişimleri gerçekleştirebilecek vizyona sahip bir eğitim lideri olarak değişmiş (Baştepe, 2002:48), yöneticilerin okul bekçiliği görevi öğretim liderliğine doğru kaymıştır (Balcı, 2001:116). Etkili okul araştırmalarında öğretim liderliği, etkili okul araştırmalarıyla bağlantılı ve çoğu kez de iç içe yürütülmüştür. Eğitim yönetimi literatüründe geniş yer tutan, etkili okullar ve öğretim liderliğine ilişkin bulgular birbirleriyle hemen hemen örtüşmektedir (Yıldız, 2001:21). Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, etkililiğin en temel göstergesidir. Etkili okulların yaratılması konusunda önemli boyutların başında okul yöneticilerin geldiği belirtilmektedir. Bu yüzden etkili okula ulaşmak için okul yöneticilerinin öğretim lideri olabilmeleri, yeterlik ve etkililiklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Baştepe, 2002:50). Bu anlamda okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak, okulun asıl işlevinin farkında olma, okulun amaçlarını personele yorumlama, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik ve destek verme, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alma etkili yöneticinin temel uğraşları ve özelliklerinden sayılmaktadır (Balcı, 2001:116).

Etkili yöneticiler, okulun temel ürünü ve eğitim-öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını görürler. Öğrenci ilerlemesini izleyip değerlendirerek okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel yeterliklerinin kazandırılması olduğunu kabul ederler. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için yüksek performans standartları koyar, öğretmen-öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahip olduklarını belirtirler (Töremen ve Kolay, 2003:346).

Örgütlerin etkililiği ile yöneticilerin akademik yeterlik arasındaki pozitif ilişkiyi fark eden bazı gelişmiş ülkeler, okul müdürlerinin nitelikleri, yetiştirilmesi ve atanması gibi konuları eğitimin kalitesinin artırılması yönünde düzenlemişlerdir (Çelikten, 2004:128). Yöneticilerin eğitilmesi, örgütsel etkililik ve verim açısından olduğu kadar yöneticilerin kişisel ve mesleki güvenceleri açısından da son derece önemlidir. Yöneticilerin bilgi ve becerilerle donatılmaları, örgütsel amaçları gerçekleştirirken insan

ve madde kaynağını rasyonel olarak kullanabilecek yeterliğe kavuşturulması demektir (Yıldız, 2001:22). Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, müdürün bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını da gerektirmektedir. Ayrıca, bizim eğitim sistemimizin öngördüğü sorumlulukları karşılayabilmesi için de iyi bir bürokrat olması zorunludur (Bursalıoğlu, 1998:66-67)

Okul yöneticileri, okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim-eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek gibi özelliklere sahiptirler (Töremen ve Kolay, 2003:342-343). Günümüzde en hızlı öğrenen ve değişime uyum sağlayan örgütler etkili olacaklardır. Bu yönüyle yöneticiler, örgütü ve örgütün üyelerinin gelişmesini ve kendilerini yenilemelerini sağlayacak koşulları oluşturmak ve öğrenmeyi alışkanlık haline getirmek yöneticilerin en temel görevi olmaktadır (Fındıkçı, 1996b:151-155; Kocabaş, 2004:3-9).

Genel bir uzlaşma sağlanmamış olmakla birlikte başarılı okul müdürlerinin, zamanlarını genellikle öğrenme konularına ayırdıkları ve bir başöğretmen rolü oynadıkları, işbirliğine dayalı iş yapma konusu üzerinde yoğunlaştıkları, değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji liderleri oldukları görülmüştür. Okul, yöneticinin etkililiği kadar etkilidir. Müdürün, görevleri algılaması ve değerlendirmesi sistemin etkililiğinde önemlidir (Akçay ve Başar, 2004:172-175).

Okul yöneticileri, personelin gelişmesinden, personelin değerlendirilmesinden, personelin iyi, durumlarından memnun ve işlerinden doyum sağlamalarından sorumludurlar. Yönetici ayrıca etkililiği arama özelliğini de edinmelidir. Böylece okulda olumlu bir iklim, okul etkili ve yönetici de öğretim rolünü pekiştirmiş olur (Taş, 2000:5). Etkili okul müdürleri, başarıyı vurgular, yüksek beklentiler içinde sağlıklı ve açık bir iklimin oluşmasını sağlar, özellikle program geliştirme, öğretim ve karar verme alanlarında aktiftirler. Okul ve çevre ilişkilerinde etkilidirler. Müdürler, öğretimin eşgüdümü ve denetimi için daha fazla zaman ayırırlar ve insan ilişkilerinde başarılıdırlar

(Yaralı, 2002:14-15). Çoğu okul yöneticisi etkili yöneticiliği mevzuata hakim olmayla özdeşleştirmektedir. Oysa etkili yönetici öğrenen yöneticidir (Çelik, 2000:62).

Okul örgütünde müdür, eğitimin faaliyet sahasında bütün alanlarda anahtar bir şahsiyettir. Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalarda okullarda başarı anahtarının okul yöneticilerinde olduğunu sonucu çıkmıştır. Aynı zamanda müdür etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır (Dağlı, 2000). Etkili okul yöneticileri, kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Etkili okul yöneticileri, okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme-öğretme ortamının düzenlemesine önem verir (Çelik, 2000: 44-45). Danley ve Bruch, etkili müdürün sınıfları sık sık ziyaret eden, öğretimin kalitesini iyileştirmek için ayrıntılı telkinlerde bulunan “öğretmen ustası” olduğuna inanmışlardır. Waller, Buttery ve Bland da, etkili müdürün; (Aktaran: Dağlı, 2000) (1) öğrenci başarısı ve programın önemini vurgulama, (2) pozitif bir öğretimsel çevre sağlama, (3) öğrenci performansını değerlendirme, (4) öğretimsel planları geliştirme, öğretmeni destekleme ve iletişimi kolaylaştırma gibi özellikler taşıdığını ileri sürmektedirler. Eğitime ilişkin okuldaki sorunların önemli bir bölümü yöneticilerinin etkin çalışması ile çözümlenebilir.

Okul örgütünün temel işlevi etkili bir öğretimdir. Müdürün temel işlevinin de öğretimsel liderlik olması olmazsa olmaz niteliğinde bir zorunluluktur. Bu anlamıyla yönetici sorumluluğu daha etkili bir öğretimi gerçekleştirmek için etkinlikleri oluşturmaktır. Bu etkinliklerden bazıları; etkili öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırma, amaçları netleştirme disiplin politikası oluşturma, katılım sağlama, personeli yetiştirme, değerlendirme ve denetleme sayılabilir (Aydın, 2002a:42-47).

Özetle, ilköğretim okul yöneticileri okul örgütlerini amaçlarına ulaştırabilmek için yöneticiden çok lider özellikleri taşımalıdır (Töremen ve Kolay, 2003:349). Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Açıkçası okul yöneticisi, okulun öğretim lideridir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalı, bu kalite kültürünün bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır.

1.8.1.1. Etkili Yöneticinin Özellikleri

Okul yöneticisi, öğrencinin öğrenmesine (başarısına) doğrudan değil de uygun bir öğrenme ortamı sağlamak suretiyle dolaylı bir etkisi vardır (Balcı, 2001:124). Bu dolaylı etki, okul kültürünün oluşmasıdır. İklimin oluşmasında büyük katkısı olan yöneticidir. Okul iklimi de, okul etkinliğinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır (Coşkun, 1997:12; Balcı, 1993:27). Bu da temel etkililik ölçütlerinden sayılmaktadır. Bu yönüyle okul yöneticisinin bazı özellikleri şunlardır (Aktaran: Girmen, 2001:12):

- 1- mükemmel lider özelliklerine sahip okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren, stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kaliteyi ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendiren,
- 2-etkili dinlemeyi bilen ve öğretmen ile öğrenci görüşlerini önemseyen,
- 3- personelini motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olup her türlü başarıyı destekleyip ve ödüllendiren,
- 4- personeline güvenen ve onu olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan,
- 5- okuldaki her türlü olayla ilgilenen, öğretmenlerini gelecek gelişmelere hazırlayan, öğrencilerle birebir iletişim kuran ve okul içinde her yerde sıkça görünen kişidir.

Etkili okullun oluşmasında en önemli öge yöneticidir. Etkili okullarda yönetici özelliklerinden bazıları şunlardır (Baştepe, 2002:51; Balcı, 2001:118-119; Şişman, 2002b:39): 1) eğitim programlarını, etkinlikleri düzenler ve öğretim programını koordine eder, 2) öğretimin kesintisiz olması için önlemler alır, 3) okulun asıl işlevinin farkındadır ve okulun amaçlarını personele yorumlar, 4) öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklenti sahibidir, 5) işgörenlerle işbirliği yapmak ve onları geliştirmeye çalışır, 6) okulda düzen ve disiplini sağlar, 7) gelişmeyi ve başarıyı vurgular, 8) örgütsel işleyişi düzenler, 9) okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır, 10) eğitim-öğretimle ilgili konularda bir takım öncelikler belirler, 11) öğretmenleri destekler, karara katılımlarını ve mesleki gelişimlerini sağlar, 12) okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar, 13) çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar, 14) çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar, 15) düzenli bir öğrenme iklimi ve, 10- görevlerle insanların ihtiyaçları arasında denge oluşturur.

“Etkili Okul” adlı araştırmada öğretmenlerin, etkili okuldaki yöneticilere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmış ve etkili okuldaki yöneticilerin davranışları olarak şunlar bulunmuştur (Balcı, 1993:67):

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar; öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini

sağlar; öğretim programlarını koordine eder; öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır; personelin okula bağlanmasını sağlar; sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir; sıkça okulun her tarafında görülür; sürekli öğrenci ile temas halindedir; okulda kuralları korumada katı, ancak adildir; öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder; başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.

Weber, (1971) yaptığı araştırmada okul yöneticisinin görevlerini şöyle sıralamıştır (Aktaran: Taş, 2000:22-31): Okulun misyon ve amacını gerçekleştirmek için personel ve kaynakları düzenler; program ve öğretim hakkında bilgilerini öğretir; öğretim programının sürekli gelişimi için beklentileri düzenler ve aktif bir şekilde personelini geliştirir; farklı öğretim stratejilerini kullanmaya personelini cesaretlendirir; okul amaçlarına bağlılık modeli olarak davranır; öğretim hedeflerinin vizyonunu açıklar ve böylece öğretimin planlamasıyla hedeflere ulaşmayı birleştirmeyi amaçlar; öğretim ve öğretmen davranışları için açık performans standartları koyar; branş ya da sınıf öğretmenlerinin toplantılarına katılır; öğretimle ilgili tartışma materyallerine ulaşabilir; personel geliştirmeye aktif olarak katılır. İyi bir yönetici; hedefleri belirler, işleri organize eder, iletişimi sağlar ve motive eder, örgüt ve personel performansı için ölçütler geliştirir. Birey ve örgüt performansını ölçer; kendini ve çalışanları geliştirir.

1.8.1.2. Öğretim Liderliği

Eğitimin içindeki pek çok kişi okulların neden birbirinden farklı olduğunu hep sorgulamışlardır. Çoğu kez bunun cevabı liderlik olmaktadır. Kurumun sesi genellikle en baştaki yetkiliye göre çıkar ve onun bütün hiyerarşik yapıyı etkileyip etkilememesi onun boş vermişlik veya kendini işe adamasına bağlanır (Hanson, 2003:154-155).

Eğitim örgütlerindeki liderlikle ilgili araştırmalar aynı zamanda çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderliği tarafından yönetildiğini göstermektedir (Balcı, 2001:127; Çelik, 2000:37). Öğretimsel liderlik kuramı, etkili okul araştırmalarının temeli ve kilit kavramı olarak görülmüştür. Amaç daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir (Çelik, 2000:207-209).

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleştirilmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu kişidir. Bu nedenle de başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli

değildir. Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan bir tanesi de öğretim liderliğidir. Çünkü okulun temel işlevi öğrenciler için “öğrenmeyi sağlamaktır” (Şişman, 2002b:iii).

Etkili okul araştırması bulgularına göre, etkili okulların güçlü yönetsel liderleri vardır. Okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisi önemli bir etkidir. Okulda olumlu bir iklim yaratmak, amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek, okulda düzen ve disiplin sağlamak gibi etkinliklerle okul yöneticisi, öğrenci başarısında dolaylı ama önemli bir etki ve katkıda bulunur. Yöneticinin temel ilgi ve uğraşısı eğitim-öğretim sorunlarıdır. Öğretim liderliği yapabilmek için bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlara devreder. Okuldaki tüm etkinlikleri öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir. Yönetici bürosunda değil, bizzat okul derslik ve koridorlarından okulu yönetecektir. Öğretmen ve öğrencilerle yakın diyaloga geçerek onları karara katacaktır. Adil, tutarlı, yetenekli olması, okulun gidişatına dikkat göstermesi, diğer işlerini okul boşaldıktan sonra yapması olumlu bir iklime ortam hazırlayacaktır (Balcı, 1996:128).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okul personel yönetimi ile program geliştirme fonksiyonları ve öğrenci personel fonksiyonlarından bir değişme yapması ve yeni yapıların oluşturulması biçiminde tanımlanmıştır (Balcı, 2000:62). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Öğretimsel lider, okulu, programı, personeli geliştirme ve okulu değerlendirme boyutlarında yoğunlaşır (Çelik, 2000:37-49). Okulun mükemmel olması, öğretim liderliğine bağlıdır. Öğretim lideri ilgilenmesi gereken yedi anahtar durum şunlardır: Öğretmenin gözlemi ve geliştirilmesi, öğretmen değerlendirilmesi, öğretici yöntem ve destek, kaynak yönetimi, kalite kontrol, koordinasyon ve problem çözme (Beare ve diğerleri, 1992:127).

Öğretim liderinin davranışları etkili okul yöneticisinin davranışları olarak belirtilmiştir. Öğretim konusunda etkili okul, yönetici, öğretmenler tarafından öğretim lideri olarak görülen okullardır (Bamburg ve Andrews, 1990:17-19). Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, öğretme-öğrenme süreçlerinde yoğunlaşması, ayrıca öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve

öğretme-öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanı olmasıdır. Öğretim lideri, öğretimin niteliğini artırmak ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için uğraşır. Bir okul müdürünün bu liderlik alanında yeterli olabilmesi için şu davranışları göstermesine bağlıdır (Gümüşeli, 2001:539-541): 1)okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak, 2)öğrenci başarısı için uygun öğretim stratejileri ve program modelleriyle öğretim malzemesi ve yaşantılarının teminini geliştirmek ve uygulamak, 3)öğrenci başarısını sürekli ölçmek ve değerlendirmek, 4)personelini geliştirme plan ve programlarını hazırlamak ve uygulamak, 5)öğrenmeyi özendirmek ve bu nokta da model olmak, 6)okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek, 6)eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak, 7)kendisi dahil yüksek beklenti kültürünü oluşturmak ve düzenli olarak okul kültürünü değerlendirmek, 8)öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek.

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu görüş, okul yönetiminde yeni bir anlayış getirmektedir. Yönetici öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeleri için vardır (Özden, 1998:147). Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Zamanını sınıflarda, koridorda, bahçede ve öğrencilerin arasında geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 2000:140). Etkili okullara etkili müdürlerin liderlik ettiği vurgulanmaktadır. Bu yöneticiler öğrenmeyi, üretilen yüksek başarı sonuçlarını, anlaşılan okul misyonunu, programların kalitesi için yüksek beklenti kurma gibi unsurlara önem verdikleri görülmektedir. Bu liderler adil davranma ve saygı göstermek, okulu öğrenme merkezli kılmak, çalışanlara ve üretkenlere değer vermek, zamanı etkili kullanmak, etkili iletişim becerilerine sahip olmak, sürekli yenilenmek ve değerleri gözden geçirmek gibi özelliklere sahiptirler (Cerit, 2001:42-43).

İlköğretim okul yöneticileri öğretim liderliği boyutlarını bilir ve okullarında uygulayabilirlerse okullarını rahatlıkla etkili okul haline getirebilirler. Bireylerin toplumsallaşmasını ve toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan okullar, amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirilmesi ve devamlılığının sağlanması en çok istenen örgütlerdendir. Bunun için okul yöneticileri liderlikle yöneticiliği birleştirmesi gerekir (Taş, 2000:4). Öğretim liderlerinin bazı özellikleri şunlardır (Aksu,

1994:17-18): Sınıfları düzenli ziyaret ederler; öğretmen mesleki gelişmelerini güdüler ve hizmetiçi eğitim olanakları sağlarlar; diğer insanlara saygı gösterirler; ders programlarını ayarlarlar; sorumluluğu dürüst ve eşit olarak dağıtırlar; tüm personele tarafsız davranırlar; öğretmenlerin yeterli bir biçimde karara katılmalarını sağlarlar.

Okul yöneticisi, bir yönetici olmaktan çok bir öğretim lideri olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretim lideri olan okul yöneticisi esas görevlerinin farkında olmalı, okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarda ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir (Balcı, 1993:25).

Etkili okulların genelde etkili lider özellikle de öğretim lideri tarafından yönetildiklerini açıklığa kavuşturulmuştur (Gümüseli, 1996:13). Öğretim liderlerinin görevlerinden bazıları şunlardır (Akgün, 2001:5-6): Okulun amaçlarını açıklama ve geliştirme; öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme; öğretim zamanını koruma; varlığını hissettirme; öğretmenleri çalışmaya özendirme; öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama; akademik standartlar geliştirme ve uygulama; öğrenciyi öğrenmeye özendirme.

Ayrıca son yıllarda ülkemizde uygulanan öğretmen istihdamı politikaları da okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine daha fazla ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Zira bir zamanlar öğretmenlik ideali olmayan ve öğretmenlik eğitimi almayan kişiler kısa bir süre için uygulanan “formasyon kursları”ndan geçirecek veya formasyon bile almadan öğretmen hatta yönetici bile yapılmıştır. Bu şekilde görev alan personelin de meslek içinde yetiştirilmesi ancak öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olan okul müdürlerince mümkün olabilecektir (Poyraz, 2002:4).

1.8.2. Öğretmen

Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalardaki bulgulardan biri de öğretimin vurgulanmasıdır. Bunun anlamı, okul örgütünün birincil amacı ve ilgi odağının öğretim olgusu olduğu, okulun öğretim için var olan bir kurum olması ve okulda her şeyin öğretime olan katkı derecesine göre değer kazandığının tüm ilgililerce anlaşılması, kabul edilmesi ve zaman zaman da çeşitli ortamlarda dile getirilmesidir.

Okul öğretim diğer bir deyişle, belli amaçları gerçekleştirmek için vardır. Amaçlar, olması beklenen ve planlanmış başarılar veya olaylardır (Balcı, 1996:130; Bildir, 1995:6). Eğitim amaçlarının en sağlıklı biçimde ders, konu ve uğraşları aracılığıyla gerçekleşmesi, öğretim süreçleriyle sağlanır. Öğretimin temel ögesi öğretmendir. Bütün mesele öğrenci-öğretmen etkileşiminde verimliliğin sağlanmasıdır. Öğretimde en uygun ve etkili öğrenme ortamının yaşatılıp geliştirilmesinde en etkin kişi, ana kaynak öğretmen (Mangır, 1987:21; Varış, 1997:150) ve öğrencidir. Sanılanın aksine sınıf büyüklüğü, eğitim-öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkanlar öğretimde ikinci derecededir (Balcı, 1996:130-131). Öğretmen, öğrenme etkinliklerinin içerisinde rol oynayan etkenlerden sadece bir tanesidir. Ancak, öğretmenin öğrenme sürecinde en önemli etken olduğu unutulmamalı ve ona göre ele alınmalıdır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yönetici olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki becerisi, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sınıftaki çalışmasını ve başarısını etkiler (Aydoğan, 1999:216). Öğrenim sürecini yönlendirme, sınıfta dirlik ve düzenliği sağlamada en etkili kişi olan öğretmen, yoğun çalışma alışkanlıkları verme, dersi sevdirmeye ve öğrencilere değer yargıları ve tutumlar kazandırmada büyük role sahiptir (Mangır, 1987:13).

Etkili okullarda eğitim-öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir. İlköğretimde öğretmenler etkili olmadan öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olması çok zordur. Bunun için yeterli sayıda ve nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi önemlidir.

Öğretmen ve okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılmasını sağlayan önemli ve vazgeçilmez öğelerdir. Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel kaynaktır. Öğretmen aynı zamanda insan davranışını oluşturmaya çalışan, olağanüstü güç ve karmaşık görevleri olan bir uzman ve bir teknisyendir. Anahtar roldeki öğretmenin beklenen performansı yakalaması, okul yönetimi, okulun iç öğeleri ve çevre tarafından desteklenmesi ve kendisini geliştirmesine olanak sağlanmasıyla mümkündür. Öğretme ve öğrenme, öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen bir etkileşimdir. Bu etkileşimdeki öğrenci, okul sistemi içinde birkaç öğretmen tarafından eğitilir. O yüzden öğrencinin akademik başarısı ve başarısızlığı hem kendisinin hem de büyük ölçüde öğretmenlerinin kapasitesine bağlıdır. Etkili okullarda öğretmenlerin etkili olması için okul ve görevleriyle ilgili engeller kaldırılır, profesyonel yanlarının gelişmesine ve kararlara katılmalarına olanak verilir (Baştepe, 2002:50-54).

Okul etkililiği ve okul gelişimini yapılandırılmalarında en önemli görevlilerden biri de öğretmendir. Öğretmenin etkililiği belki de öğretimin diğer deyişle okulun etkililiğidir (Reynolds ve diğerleri, 1998:803). Bu yönüyle bir okuldaki öğretim etkililiği, öğretmenlerin nitelikleri diğer bir deyişle kalitesi ile doğrudan ilgilidir.

1970’li yıllarda yapılan araştırma bulgularından bir tanesi de öğretmenin öğrencinin akademik başarısını etkilediği sonucudur (Şişman, 2002a:91). Diğer bir deyişle, istenilen öğretimin yapılması için etkili öğretmenin gerekliliğidir. Etkili okulun temelinde etkili öğretmen boyutunun olduğunu araştırmalar da göstermiştir. Etkili okul ile etkili öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ vardır (Balcı, 2001:26; Balcı, 1993:30). Okulların asıl işlevi olan öğretim, öğretmenin yönlendirmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile gerçekleşecektir. Yapılan araştırmalarda öğretmen beklentilerinin yüksek veya düşüklüğü, öğrenci başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Balcı, 2001:147).

Etkili okulda yönetici, öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışmaktadır. Etkili öğretmenin nitelikleri; coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, destekleme, işbirlik, esneklik ve bilgililiktir (Yaralı, 2002:15-16). Ayrıca öğretmen, tüm okulun nerede öncelik kazandığı hususunda şuurlu ve bilgi sahibidir (Thomas, 1990:21). Etkili öğretmen davranışlarından bazıları şunlardır (Aktaran: Balcı, 1993: 40): a)iyi organize olmuştur, b)akademik başarıyı vurgular, c)öğrencilerin öğrenebileceğine inanır, d)öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar, e)sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir, f)ödevler verir, g)konuşma ve sunuş becerisi gelişmiştir, h)öğrenciler bir konuyu öğrenmeden başka konuya geçmez.

Öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olmaları, iyi bir iletişimci olmaları, akademik başarıyı vurgulamaları, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini uygulamaları, işbirliği ve grup iletişimi vurgulamaları önemli özelliklerindedir (Şişman, 1996:33). 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. Günümüzde etkili öğretmenden beklenen davranış ve tutumlar ideal öğretmenin nitelikleriyle örtüşmektedir. İdeal öğretmen özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Aktaran: Girmen, 2001:17): Önyargıdan uzak, eleştiri ve karşıt düşüncelere saygılı; tutarlı; sağlıklı kişilik sahibi; kendisi, toplumu ve dünya ile barışık; sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşan ve uygulayan; kolektif çalışmaya yatkın olarak

belirtilmektedir. Öğrencileri benimseyen, güven veren, işbirliği ortamını oluşturan ve öğrencilerin başarılı olacağına inanan öğretmen verimlidir (Mangır, 1987:21-24).

Etkili okul araştırmaları, etkili öğretimin bir değişme bir yenilik olduğunu göstermektedir. Bu değişme ve yeniliğin gerçekleşebilmesi okulda bu süreçlere daha öncekilerden farklı bir anlayışla yaklaşmayı gerektirmektedir (Balcı, 1993:44). Bu yaklaşımı benimseyen etkili okul öğretmenleri, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar belirler ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklenti sahibi olurlar. Öğrenciler öğrenmeleri için fazla zaman ayırıp açık ve net amaçlar ortaya koyarlar. Sınıfta düzen ve disiplin vardır (Jenson ve diğerleri, 1988:3-4). Öğretmenler ayrıca, öğrencilere okulun, eğitimin ve kendi derslerinin hedeflerini açıklamakta ve kendilerinden neler beklendiğini bilmelerini sağlamalıdır (Şişman, 1996:30). Sınıfı başarılı, öğrencileri ile iyi ilişkiler içinde olan, sunduğu konuya yönelik öğretim stratejisi geliştirebilen, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilen öğretmen etkilidir (Bayrak, 2001:181).

Öğrenci öğrenmesine etki eden en önemli faktör öğretmendir. Etkili öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde kullandığı öğretim yöntemleri, güdüleme teknikleri ve davranış yönetim stratejileri gibi etkenlerle öğrencileri hedeflenen davranışları kazandıracak şekilde etkileyerek öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlayan öğretmendir. Öğretmenin aktif öğrenme yöntemlerini kullanması, öğrencilerin en üst düzeyde düşünmesini, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesini ve kararlar almasını sağlayan öğretmen, etkili kültürün oluşmasına katkıda bulunacaktır (İra, 2004:35-39). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin diğer ilişki türlerine göre eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki yarattığı bilinen bir gerçektir. Bu ilişki de öğretmen yakınlığı ve davranışları öğrenciler üzerinde başarıyı veya başarısızlığı ayrıca benlik tutumlarını ve güdülenmelerini etkilemektedir. Etkili ve sağlıklı bir disiplin yaratmada öğretmenin rolü çok büyüktür. Başarı için öğretmenin sevilen, sınıfta sürekli aranılan, beklenen ve bilgi-beceri-tutum kazandıran olmalıdır (Çınkır, 2004:149-151; Geçer, 2002:13).

Etkili bir öğretmen, kişisel (cana yakın, sıcakkanlı, heves ve coşku dolu, değişebilen, gelişen, insancıl, düşünen ve yenilikleri takip eden), entelektüel (derse nasıl ve ne kadar iyi hazırlandığı, öğrencilerin nerelerde anlama ve kavrama zorluğu çektiğini bilme, derse iyi hazırlanma ve öğrencileri hazırlatma, açık ve net anlatan), öğretim

yöntemleri ilgili tutum ve yaklaşımlar (dönüt verme, güven verme, bireysel öğretimi uygulayabilme, yeterli süre verme) gibi üç temel özelliği sayılabilir. İyi ve etkili öğretmen arasında fark vardır. İyi öğretmen derse zamanında başlayan, önemli noktaların altını çizerek anlatan ve üst sorular soran öğretmendir. Etkili öğretmen ise, daha çok öğrencinin akademik performansı ve öğretmenin kullandığı metotların öğrenci üzerindeki sonucu ile ilgilidir (Kızıltepe, 2002:10-14).

Öğretmen geniş anlamda, öğrenciyi grup içinde birey olarak tanıyabilen, onun öğrenmesini etkileyen faktörlerle ilişkisini yorumlayan, istenen performansla en iyi hangi yolla ulaşabileceğini yordayabilen, bu anlamda geliştirdiği planı başarıyla uygulayan kişidir (Özabacı, 1999:31). Çağdaş bir öğretmen, teknolojiyi takip eden, öğrenmeyi öğrenmiş, öğrenciyi aktif kılan, öğretimde yeni metot ve stratejileri uygulayan, buluş yöntemine önem veren, öğrencilerin her yerde öğrenebileceğine ve yaratıcılığa önem veren kişilik sahibi biridir (Erçiftçi, 2002:17-20).

Sınıfta olup bitenler doğrudan öğrenme ürünlerini etkilemektedir. Sınıftaki davranış değişimi birbirine bağlı üç etkenin ürünüdür. Bunlar; program (materyal, öğretim yaklaşımları), öğretmen ve öğrenci (katılma, içerik kapsama ve başarı) davranışdır (Balcı, 2001:151). Öğretmenlerin sınıftaki etkinlikleri amaçlı, disiplinli ve düzenli, plan içinde yapmaları öğrenmeyi artırmaktadır. Öğretmenler Tam Öğrenme Modelinde olan “direkt öğretim” (doğrudan öğretim) denilen stratejilerini uygulamaktadırlar. Öğretmen doğrudan öğrencinin, öğrenme görev ya da etkinliklerle uğraşmasını sağlar. Burada öğretime ayrılan zamandan çok zamanın kullanılma biçimi önemlidir. Direkt öğrenme, öğretimin amaçlı ve spesifik olmasıdır. Öğrencilerin temel becerileri öğrenmesi asıldır. Öğretmen öğrencilerle aktif olarak ilgilenir, dikkatlerini toplar. Sınıfta açık, düzenli ve disiplinli bir ortam vardır. Açık ve mantıklı ilişki kuralları pekiştirilir, ders zamanında başlar ve biter. Öğrenci kendisinden neler beklenildiğini bilir, başarıyla ilgili olarak zaman zaman dönüt alır (Balcı, 1996:130-131). Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere yaratıcı ve imgeleyici öğretim etkinliği düzenleme derecesi, öğrencilerin dersi kavramalarına önem vermesi, öğrencileri birbirleri ile öğretimsel anlamda yarışmaları için teşvik etmesi ve akademik etkinlikleri ön plana çıkartması öğretimi olumlu yönde etkilemektedir (Celep, 2002:360).

Öğretmen yeterliliği ile öğrenci başarısı veya başarısızlığı arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır. Öğretmen yeterliliği duygusunun öğrenci davranışlarını etkilediğini gösteren araştırma sonuçları da vardır (Tatar, 2004:81-82). Öğretmenin yeterlilik duygusu (teacher efficacy) öğretimde başarıyı artırmaktadır. Öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri öğretmenin yeterliliği duygusunda etkili olmaktadır. Öğretmenin değer verdiği norm ve özendiricilerin gerçekleşmesi de yeterliliği artırmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşimi okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlilik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin yeterlilik duygusu öğrencilerin başarısını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. (Gümüseli, 1994:12). Öğretmen beklentileri başarıyı olumlu etkilemektedir. Öğretmen beklentilerini, okul kültürü, öğretmenlerin alan ve öğretmenlikte iyi yetiştirilmeleri şekillendirmektedir (Balcı, 1996:128-130). Öğretmen beklentilerinin etkileri ilköğretimde oldukça yoğun olarak görülmektedir. Öğretmen beklentisi, “Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili o andaki algı ve inançlara dayanarak onların gelecekteki davranış ve akademik başarılarının neler olabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmasına” denir. Öğretmen beklentisi, öğrencilerin okula devamını, sosyalliğini, problem yaratma sıklığını ve akademik başarısını etkilemektedir. Bu yüzden yönetici ve öğretmenlerin beklentileri daima yüksek olmalı, beklentiler öğrenci ve öğretmenlere iletilmelidir (Öztürk ve diğerleri, 2002:392-393; Şişman, 2002:91).

Araştırmalar genel olarak etkili okullarda, okul düzeyinde personel geliştirme çalışmalarının varlığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri sadece hizmet içi eğitimle değil kendi aralarındaki alışveriş şeklinde de düşünülmektedir. Mesleğe başladıktan sonra kendini yenileme daha da önem kazanmaktadır. Etkili öğretmen kendini yenileyen öğretmendir. Aksi takdirde dönün bilgileri ve yöntemleri yetersiz kalabilmektedir (Girmen, 2001:15).

Özetle, öğretmenlik gerçek manasıyla bir ince sanat, hatta en güç ve en asil sanatlardan biridir. Öğretmenlik gerçek manada bir “insan teşkil etme sanatı”dır. En değerli öğretmen, çocukların ruhlarını eğiten, sevgiyi, iyiliği, adaleti ve çalışmayı aşıl原因an kişidir (Petrof, 1963:36-37). Eğiticinin gereksinim duyduğu ve öğrencilerin edinmesi gereken şey sevgi ile işlenmiş bilgi, sevgi ve umuttur (Russell, 2001:211-214). Yüksek bilinç ve sorumluluk sahibi olan öğretmeni Konfüçyüs şöyle tanımlamaktadır:

“Üstün insan, öğretimi başarılı kılan ve onu etkisiz hale getiren nedenleri bildiği zaman, diğerlerine öğretmenlik yapabilecek hale gelir. Böylece öğretirken öğrencileri sürüklemeyi ama onlara liderlik yapar; sonuçta ahenk oluşturur. Cesaretlerini kırmaz ama teşvik eder; sonuçta hedefe erişimi kolaylaştırır. Öğrencileri kendi çabaları olmaksızın sonuca götürmez ama onlara yolu açar; sonuçta düşünmeye yönlendirir. İşte böylesine bir ahenk, hedefe kolay erişim ve düşünmeye yönlendirme işini yapabilen kişi “bilge öğretmen” olarak ifade edilebilir (Şahin, 2003:47).

1.8.2.1. Etkili Öğretmenin Özellikleri

Günümüz öğretmeni değişime ayak uydurmak zorundadır. Öğrencideki değişim isteği okulları, eğitim anlayışını, öğretmeni değişmeye istekli hale getirebilir. Öğretmen her öğrencinin kendine has bir öğrenme şekli olduğunu bilmelidir (Üre, 2002:2-4). Artık iyi öğretmen olmak yetmemektedir. Etkili öğretmenler, konuları öğretecek kadar iyi bilirler; öğrencileri önemserler ve saygı gösterir; adaletli ve basiretli kararlar alırlar; araştırma ve yapabilme ruhuna sahiptirler (Anderson, 1987:17-18).

Etkili bir öğretmende olması gereken özellikleri Lightfoot (1983:16) şöyle tanımlamıştır: a) öğrencilerden yüksek eğitimsel beklenti içinde olma, b) öğretim planları yapma ve bunları kullanma, c) öğrencilere ve derse uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanabilme, d) öğrencilerin iyi yetiştirilmeleri konusunda diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimde bulunmadır.

Öğretmenin hem öğrencilerin hem de okulun başarısı üzerindeki etkisi büyüktür (Baştepe, 2002:56). Etkili öğretmenin belki de en önemli özelliği öğrencinin konuyu kendi kendine öğrenmesini sağlayıp aradan çekilen kişi olmasıdır (Binbaşıoğlu, 1993:26). Öğretmen, öğrencilerin başarılı olmasını istiyorsa bütün eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenciyi merkeze alarak onun sorgulama, eleştirme, sorunlara yönelik çözüm üretebilme yeteneğine ve alışkanlığına sahip öğrenciler yetiştirilmelidir. Öğretmen eleştirme yeteneği olan, dürüst, güvenilir, sevecen, eleştiriye açık, tutarlı, üretken ve gelişmeye açık biri olmalıdır (Maboçoğlu, 2000:35-38). Ayrıca etkili öğretmenlerin, coşkulu, içten, güvenilir, yüksek başarı bekleyen, cesaretlendiren, destekleyen, işin ehli, uyumlu, esnek ve bilgililik gibi özellikleri vurgulanır.

İyi öğretmen ile etkili öğretmen arasındaki farklılıklar vardır. “Etkili metot kullanımı” ve “uygun bir içerik”in özellikle etkili öğretmenin tanımında önemli

olduğuna değinen araştırmacılar, içeriğin etkin bir metotla öğretilmeye çalışıldığında öğretmenlerin daha etkili olabileceğini göstermişlerdir (Dağlı, 2002:63). Etkili bir ğretmen ve ğrenci arasındaki ilişki; açıklık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, birbirinden ayrı olmak özelliklerine sahipse ve gereksinimlerini karşılıklı giderebiliyorsa iletişim etkili olacak ve bu başarıya yansıyacaktır (Gordon, 1998:21-22).

Bir başka araştırmada etkili öğretmenin özellikleri şöyle sıralanmıştır (Aktaran: Tatar, 2004:46-55): 1-mesleki yönden gelişmek için çaba sarfetmek, 2-eğitim sürecini sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutmak, 3-sınıf içi etkinlikleri geliştirmek ve sırayla uygulamak, 4-öğrenciler, yöneticiler ve toplumla ilişkisini geliştirmek, 5-ğretmen geliştirme programlarını takip etmek, 6-öğrencilerin yeterince öğrenemediklerini fark ettiğinde yeni bir eylem planı hazırlamak, 7-öğrenmeye gerekli zamanı ayırmak, 8-kuralları beraberce belirlemek ve uygulamak, 9- ödevleri düzenli vermek ve kontrol etmek, 10-ödül ve sorumluluk vermek şeklinde sıralanmaktadır. Jensen ve Kiley'e (2000) göre, etkili öğretmenler  zelliğe sahiptir (Aktaran: Tatar, 2004:71): 1-etkili öğretmenler hem ne ğreteceklerini hem de nasıl ğreteceklerini çok iyi bilirler, 2-etkili öğretmenler çok geniş bir ğretim becerisine ve bunları uygun zamanlarda kullanabilme yeteneğine sahiptirler, 3-etkili öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilerler. Sıcak ve olumlu bir iklim bu öğretmenlerin sınıflarında hemen göze çarpar. Öğretmenin yüksek beklentisi eğitimi olumlu etkilemektedir

Tatar, etkili öğretmenlerin özellikleri şöyle sıralamıştır (Tatar, 2004:92-94): Öğretimden hoşlanırlar; konu ynelimlidirler; karizma sahibidirler; ğretim yöntemlerinde bir parça gelenekseldirler; yüksek başarı beklentisine sahiptirler; dürüst ve tutarlı bir disiplin anlayışları vardır; öğrencilere karşı kibardırlar; kendilerini geliştirmeye çalışırlar; iyi bir sınıf yönetimi sergilerler; dersi açık ve anlaşılır biçimde anlatırlar; bağımsız çalışma saatlerinde ğrenci etkinliklerini izlerler; geribildirimde bulunurlar; öğrencileri kmsememe, bıktırma vb. davranışları yoktur; ğitimi bireyselleştirirler; sınıfı kontrol ederler; zor konuları açıklığa kavuştururlar.

Sonuç olarak etkili ğretmen, öğrencileriyle dostça ve işbirliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyaını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri

kullanabilen kişidir. Çağdaş literatüre göre bir öğretmende bulunması gereken üç genel özellik vardır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen, idealize edilmiş öğretmen davranış gruplandırılmalarının birçoğunda ortak olan sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği gibi özelliklere sahip olduğu zaman öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebilir.

Öğretmen toplumsal değerlerin temsilcisidir. Dolayısıyla, kişiliği örnek alınacak biri olmalıdır. Bu nedenle, daha etkili olmaları için, Öğretmen Üniversitesi veya Eğitim Üniversitesi kurulması önerisinde bulunulmuştur (Ataunal, 2003:15-16).

1.8.3. Okul Ortamı

Örgütsel etkililiğin sağlanmasında önemli bir değişkenin de örgüt iklimi olduğu söylenebilir. Bir örgütün iklimini değerlendirmek bir sistem olarak örgütün özünü, düzenini ve yapısını kavramaya çalışma çabasıdır. Örgütün bu boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür (Bursalıoğlu, 1998:39; Aksu, 1994:18-20).

Okulların amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olması uygun bir örgütsel iklim ve uygun bir rol davranışıyla ilgilidir. Hem toplumsal hem de kişisel getirileri açısından ilköğretimin getirileri tüm eğitim kademeleri arasında en yüksek olanıdır. Dolayısıyla ilköğretim okullarının verimli ve etkili olması için etkin bir örgütsel iklimine sahip olması gerekir (Dağlı, 1996:4-5).

Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik, okul denilen örgütün havasında görülür. Diğer bir deyişle, bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası yahut iklimi vardır. Birey için kişilik neyse, örgüt için de iklim odur. Başarılı bir eğitim uygulaması, etkin bir biçimde birlikte yaşamasını bilen, mutlu, güven içinde, şevkli ve gayretli öğretmenle yöneticilerinin bulunduğu okul örgütlerinde görülmektedir. Böyle bir çalışma ortamının oluşturulması ya da iklimin yaratılmasıyla gerçekleşmesi bir rastlantı değildir (Dağlı, 1996:3-4). Okulun gelişmesi için olumlu bir iklim gereklidir.

Örgütsel iklim, bir örgütün bütünüyle hissedilmesi ve sistemin kendisine özgü havasıdır. Örgütün amaçları, yapısı, yöneticilerin yönetim biçimi, ödül sistemi, okulun büyüklüğü, coğrafik konumu, fiziki yerleşimi, normları ve iletişim sistemi, örgütsel iklimine etki eden öğelerden başlıcalarıdır. Aynı şekilde örgütsel iklimde, örgütün içinde bulunduğu kültürel çevreyi, örgütün ekonomik koşullarını, örgütün müşterilerini ve işgörenleri etkilemektedir (Baştepe, 2002:61).

Silver (1983), örgüt ikliminin dört tarafımızı çevreleyen bir hava, elle tutulmayan bir duygu olduğunu ve örgütün bölümüne etki ettiğini belirtmektedir (Dağlı, 1996:13). Örgütsel hava; örgüt üyelerince duyulan, onların davranışlarını etkileyen ve örgütün belli birtakım özelliklerine verilen öneme göre tanımlanabilen, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez bir niteliğidir (Baştepe, 2002:61). Okulda başarıyı etkenlerden biri olan okul iklimi, onu diğerlerinden ayırt eden ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir. Diğer bir deyişle yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak davranış algıları üzerine kurulmuştur. Bu özellikler örgüte ayrı bir kimlik kazandırır (Özdemir, 2002:39). Örgütsel iklimi (eğitim ortamını), başta okul idaresinin tutumu olmak üzere, okulda görevli öğretmen ve diğer tüm personelin etkileşim biçimleri oluşturur. Okulun öğretim yapısı, yönetim biçimi, öğrenci başarısını değerlendirme düzeni, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki diyalog, disiplin düzeni, öğrencilerin özgürce katıldığı eğitici sosyal faaliyetler ve okulun çevresiyle ilişkileri okulun iklimini şekillendirmektedir (Halis, 2003:5).

Etkili okul araştırması bulgularına göre okul kültürü (okul iklimi) ile öğretimin niteliğinin geliştirilmesi arasında bir ilişki vardır. Etkili okulda okul kültürü eğitim ve öğretimi destekleyici olumlu bir hava niteliktedir. Okul kültürü okulda zamanla oluşan bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Okul personelinin birikim ve etkileşimleri zamanla okulda bir kültürün doğmasına neden olmaktadır. Bulgulara göre öğrenci başarısı ile okulda akademik amaçlara ağırlık verme, öğretimin vurgulanması, öğretim etkinliklerinin uygun şekilde yapılaştırılması, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, istenen öğrenme konularına uydurulması ve öğrencilerden yüksek beklentilerin olması arasında bir ilişki vardır. Akademik başarının onurlandırılması, ödüllendirilmesi öğretimin niteliğinin gelişmesini sağlamaktadır (Balcı, 1996:127-128). Bu yönüyle öğrenci açısından okul kültürü iki bakımdan önem taşır. Birincisi, okul kültürü, öğrencinin okulu tanımasına, okulda geçerli olan davranış kalıplarını öğrenmesine ve okula uyum sağlamasına ikincisi ise, okul kültürünü dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı koruyucu olur (Korkmaz, 2002:76).

Öğretim niteliğinin geliştirilmesi için okul kültürü etkili öğrenmeyi sağlayıcı yönde değiştirilmelidir. Etkili okulun kültüründeki akademik amaçları gerçekleştirmek, öğretmen ve yöneticilerin bunu öğrencilere iletmeleri ve öğrencinin öğrenmesini azamileştiren bir yapı ve havaya gereksinim vardır. Diğer bir deyişle, bunları

sağlayacak yaratıcı bir kültüre ihtiyaç vardır. Öte yandan bazı araştırmalar sanılanın aksine öğrenciye harcanan para, okul büyüklüğü, fiziki ortamın vb. başarıyı etkilemediği görülmüştür. Oysa öğrenci yapısının kompozisyonu, okulda akademik yaşamın, öğretimin vurgulanması, disiplin ve sınıf yönetimi, okul zamanının etkili kullanımı ve okul-ev ilişkileri gibi değişkenlerin öğrenci başarısıyla anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur (Balcı, 1996:127-128).

Okullarda etkililik için dikkat çeken okul kültürü, 1970'lerdeki araştırmalarda performans üzerindeki etkisi araştırılmış, etkili ve başarılı örgütlerin güçlü bir okul kültürü üzerinde kurulduğu görülmüştür. Güçlü bir okul kültürü için uzlaşmaya varılan ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği inancını yansıtan bir felsefe belirlenmelidir. Okuldaki kültürün öğeleri; öğrenme için akışkan bir atmosfer oluşturma, öğretmen ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma, okul düzeyinde amaç belirleme, program ve öğretimi denetleyen öğretim liderliğini sağlama, okul içinde iletişimi etkili kılma, işbirliği, aile ve çevre desteğini yapılandırma biçiminde sıralanabilir. Örgüt kültürü ile çalışanların adanması, güdülenmesi, iş doyumunu, iletişimi, işbirliği, etkililiği ve örgütsel başarımlar arasında pozitif yönde önemli bir ilişki vardır (Şahin, 2004:461-462).

Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalarda, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerinden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı saptanmıştır. Okulun akademik başarıya verdiği önem, öğretmenin derslerdeki davranışı, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısı okulun kültürünü belirleyen öğelerdendir. Bazı okullar yarışmacı bir öğrenme kültürüne önem verirken, bazıları toplumsallaşma boyutuna ağırlık vermektedir (Celep, 2002:358-359).

Etkili bir eğitim-öğretimin yapılması ancak okulda eğitim-öğretimi destekleyici olumlu bir iklimin varlığı ile mümkün olmaktadır. Okulda etkili ve olumlu bir iklimin yaratılmasında (Balcı, 1993:45) ve okul ikliminin önemli ölçüde belirlenmesinde müdür davranışlarının önemli bir etkisi vardır. Örgüt iklimi o örgütün kişiliği olarak düşünülebilir. Bireysel amaçlarla örgütsel amaçların uzlaştırıldığı bir yönetim biçiminin gerçekleştirildiği örgütlerde, ideal havanın oluşma olasılığı da artmaktadır. Müdür etkililiği, öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır

(Aksu, 1994:22-25). Ayrıca örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ve üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki oranın da bu hava üzerinde etkisi büyüktür.

Yöneticilerin en önemli görevlerinin eğitim-öğretim sürecini geliştirmek ve bu süreci daha etkili kılmak olduğu yadsınamaz. Ancak bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi ve tamamlanması öğretimsel girişimleri daha çok destekleyici bir örgütsel havanın, iklimin oluşmasına bağlıdır. Bu da okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk yüklemektedir (Akın, 2002:15). Yönetici bürosunda oturarak olumlu bir okul iklimi yaratamaz. Okul yöneticisinin adil, tutarlı, yetenekli olması, doğru yer ve zamanda “görülebilir” olması, olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır. Yöneticinin beklentilerini öğrenci ve öğretmenlere ulaştırması, bunları pekiştirmesi, dikkatini okulun gidişatına yoğunlaştırması, diğer işlerini ve zorunluluklarını öğrenci ve öğretmenlerin binadan ayrılmasından sonra yapması okulda olumlu bir iklimin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Balcı, 1993:45). Sağlıklı bir örgüt ikliminin bulunduğu ortamda öğretmen okulun varoluş nedeni olan eğitime daha çok zaman ve enerji ayırmaktadırlar (Dağlı, 1996:15).

Etkili okul kültürü oluşturmak için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler işbirliğine giderek rutin törenler yerine düzenli ve heyecan verici seremoniler, klasikleşmiş öğretim yöntem ve teknikleri yerine anlamlı öğrenme yöntem ve törenleri yapılarak etkili kültür oluşturulabilir. Kısaca etkili kültüre sahip bir okulda çalışan herkes, o okulda olmaktan onur duyar ve okulu geliştirmeye çalışır (Şişman, 1994:36-38). Okul kültürünü oluşturma, yenileşme çabalarının bir sonucudur. Okul kültürü okulda görevli personelin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerin bütünüdür. Okuldaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve okul çevresi, örgütsel gelişme için okulla bütünleştirebilecekleri örgüt kültürünü oluşturmalarıdır (Yemenici, 2001:7).

Okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okulun özgün kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda o okulda neler önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır (Balcı, 1993: 45). Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde

öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi ve nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul iklimi olmaktadır.

Etkili okul kültürü; başkalarına karşı hoşgörü ve saygı, fikirleri serbestçe açıklama, katılma, bilgiyi yayma, paylaşma, eşitliğe değer verme, değerlere saygı ve karar almada öğrencilere fırsatlar sağlar (Baştepe, 2002:59). Etkili okulda, tatlı-sert bir hava, işgörelere saygı duyulan, başarı için ortam hazırlanan, öğrencilere değer, güven ve kendilerini göstermelerine izin verilen bir iklim vardır (Çınkır, 2004:137).

Okullardaki örgüt iklimi açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler olarak nitelendirilebilir. Açık iklime sahip bir okulda şu durumlar gözlenir (Taymaz, 2000:71-72):

Okulun amaçları ve politikası ilgililerce benimsenmiştir; okul yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir; okulda görevli insanlar, arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır; insanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyumluk duymaktadır; okulda insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir; okulda insanlar yeterince güdülenmiş, bağlanmış ve okullarıyla gurur duymaktadırlar ve okulda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkileşimden etkilenmektedir.

Örgütsel iklim tipleri açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babaca ve kapalı olmak üzere altı tip olarak gruplanır (Dağlı, 1996:9). Okullar da iki tip örgütsel iklimden bahsedilebilir (Aydın, 1993:118). Okul örgütleri genellikle açık ve kapalı iklim özellikleri gösterirler (Korkmaz, 2002:10).

a) Açık İklim: Yönetici ve öğretmenlerin büyük bir uyum içinde oldukları iklim tipidir. Öğretmenler, birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden zevk alır fakat beraber aşırı derecede samimi olma ihtiyacı duymazlar. Yönetici ve öğretmenler okulları ile gurur duyarlar. Açık iklimli okullarda; ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutları düşük; moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. Müdür, her görevi kendi yapma yerine, duruma göre öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlar. Açık iklimdeki yöneticiler liderdirler (Dağlı, 1996:9; Aksu, 1994:29). Statik olmayan bu iklim esnek bir kültüre ihtiyaç duymaktadır. Açık iklimli okullar, öğretmen ve öğrencilerin performansını yükseltir, okulun başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olurlar (Baştepe, 2002:63; Çelik, 2000:59).

b) Kapalı İklim: Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir ve müdür emredicidir (Korkmaz, 2002:10). Yönetici ve öğretmenler uyum

içinde değillerdir. Yönetici, öğretmen gereksinimleriyle ilgilenmez. Moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları çok düşüktür (Dağlı, 1996:9-10).

Okul etkililiğini destekleyen bir kültür için; kültürel koşullar –sıkı amaçlar ve semboller, paylaşım ve birlikte çalışma, fark edilme ve ödüllendirme, yetkilendirme fırsatı; okul düzeyinde planlama; personel gelişimi; program geliştirme; okulun değerlendirilmesi gerekir. Örgüt kültürü, örgüt içindeki güçleri birbirine bağlayan, tanımlayan ve güçlendirmeye yardım eden yaygın bir magnetik alan gibidir; dolayısıyla kişinin, grubun ve bütün olarak örgütün verimliliğine (Özden, 2002:44-50) diğer bir deyişle etkililiğine etki eder. Örgütsel iklim, örgütün işleyişi ve bunun sonucunda ürünü (çıktıyı) doğrudan etkilemektedir (Aydın, 1993:118).

Etkili okulları oluşturmada örgütsel kültürün özellikle sembollerin önemi büyüktür. Etkili okulun kültüründe uzlaşmanın olduğu, güçlü amaçların bulunduğu, yöneticinin bir lider olduğu, planlama ve problem çözmede etkili katılımın olduğu, öğretmenlerin rol modellerini oluşturduğu, öğrencilerin sorumluluk duygusu içinde bulunduğu, yönetici ve öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek beklentiye sahip oldukları, düzenli bir örgüt ikliminin bulunduğu, okulda düzen, disiplin ve bütünleşmenin sağlandığı, öğrencilerin temel becerileri kazandıkları ve etkili sınıf yönetiminin olduğu görülmektedir. Etkili okullarda zengin ve güçlü bir kültürün işlevi, okul ve kültür üzerinde denetleme görevi yapması, temel inanç ve değerleri taşıması ve güçlendirmesidir (Şişman, 1994:34-36).

Etkili okul araştırmaları öğrenmeye uygun bir kültürün (havanın-iklimin) olduğunu göstermiştir. Okulun tarihi ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşim zamanla o okula özgü bir kültür oluşturmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum ve beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Zamanla nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretimde öğrenciden ve öğretmenlerden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Bu kültür eğitim-öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2001: 187). Etkili öğretimi destekleyici iklimin yaratılması önemlidir. Bu iklim için öğretim vurgulanmalı, herkesten yüksek beklenti içinde olunmalı, ortaklaşa planlama, akademik ve işbirlikçi ilişkiler

özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesi vurgulanmalı, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir. Bu kültür doğrultusunda; (a) okulun amaç ve görevleri açıkça belirtilmeli ve üzerlerine anlaşma sağlanmalı, (b) okuldaki akademik ilgi açığa kavuşturulmalı ve beklentiler yazılı olarak yayımlanmalı, (c) okuldaki tüm yönetsel ve örgütsel düzenlemeler, sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır (Balcı, 2001:192).

Son yıllarda okulu bütüncül olarak anlamaya ve çözümlmeye çalışan araştırmacılar örgüt sağlığı ile ilgili olan örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgütsel etkililik gibi örgütsel değişkenlere büyük önem vermeye başlamışlardır. Örgüt sağlığı kavramı okulun "psiko-sosyal" durumunu gösterir. Bu bakımdan okulun "psiko-sosyal" durumunun ortaya konulması; okul yönetiminin etkililiği, pozitif bir okul atmosferi oluşturma ve okulda değişime ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi bakımından önemlidir (Altun, 2001: VIII).

Etkili okulların iklimlerinde eğitim-öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Okulların etkililiği sınıflarda, sınıflarında etkililiği öğretmenle gerçekleşmektedir. Sınıftaki eğitim-öğretim şekli okulun etkililiğinin belirleyicisidir. Eğitim-öğretim özel bir çevre olan okulda yapılır. Okul öğretim için vardır ve okulda her şey öğretime olan katkı derecesine göre değerlendirilmek durumundadır (Balcı, 1996:128; Tatar, 2004:5). Bu yönüyle eğitim-öğretimde program, okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir boyut durumundadır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının daha iyi ürün elde etmeleri için uyguladıkları programları sürekli gözden geçirmeleri, saptanan eksiklik ve aksaklıkları düzeltmeleri gerekmektedir (Erden, 1995:1; Demirel, 1998:7). Öğretim materyali de öğretme-öğrenme sürecinde yararlanılan tüm kaynakları kapsar. Bu kaynaklar, derslikler, laboratuvar vb. birimlerdir. Bu birimler etkili eğitim-öğretim için gereklidir (Baştepe, 2002:71). Ancak bu araçların üslubundan daha fazla içeriğinin etkili olduğu açıktır (Akgündüz, 2005).

Okul programı ve eğitim-öğretim sürecinin içeriği, iyi yapılandırılmış olup sınıf içindeki süreçler, öğretmen tarafından önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir. Etkili okullarda eğitim-öğretim sürecinde okul ve sınıf içinde geçen zamanın çoğu, eğitim-öğretim işlerine ayrılmaktadır (Yaralı, 2002:17-18). Kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme ve öğretmen süreçleri ve sınıf yönetimi etkilili

belirlemede rol oynayan önemli değişkenlerdir (İra, 2004-34). Etkili okulun temel felsefesi, “Eğer gerekli ortam ve koşullar sağlanırsa, farklı yollarla, farklı sürelerde, farklı düzeylerde de olsa, tüm öğrenciler öğrenebilir” inancıdır. Bu görüş, Bloom (1979)’un tam öğrenme yaklaşımı olarak geliştirdiği kuramla örtüşmektedir (Yaralı, 2002:17-18). Bloom tarafından geliştirilen “okulda öğrenme kuramı” doğrudan doğruya toplu öğretim –sınıf öğretiminin- geliştirilmesine yöneliktir. Bloom’a göre eğitime çok fazla önem veren ve bireylerin uzun süre okula devamını isteyen toplumlar, eğitimi birey için çekici ve anlamlı bir duruma getirmekle yükümlüdür. Tam öğrenme kuramı, bireyin girişteki özelliklerinin (duyuşsal-bilişsel) öğretim hizmetiyle değiştirilebileceğini savunmaktadır (Fidan, 1996:101).

Başarılı bir öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerekir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sergilemelidir (Aydın, 2000:58). Eğitimde gerçek öğrenmenin olabilmesinin koşullarından biri de, öğrenciye göre öğretim yöntemlerini seçmektir. Bununla hem öğretmenin yükü hafifleyecek hem de öğrenci gerçek şahsiyetine erişmiş olacaktır. Önemli olan öğrenciye fazla bilgi yüklemek değildir. Çünkü bilgi edinme yöntemini elde denen öğrenciler, gelecekte ihtiyaç duydukları bilgileri rahatça elde edebileceklerdir. Eğitimde ideal olan sorgulayan, teorik bilgileri pratiğe dönebilen, sağlam karakterli bireyler yetiştirmektir. Böyle bir eğitim sisteminde öğretimin merkezinde öğrencinin olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Dolayısıyla verilecek konular, uygulanacak yöntem ve teknikler, bireyin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Böylece birey hem istenen kişilik gelişimine sahip olacak, hem de elde edilen bilgilerin hayata transferi değişik boyutlarıyla sağlanacaktır (Özdaş, 2001:2).

Bilginin hızla değiştidiği yüzyılımızda dersler, konuları ve olayları derinliğine anlamayı gerektirmektedir (Erdoğan, 2001:277). Etkili bir öğretimde, bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilmesi gerekir. Bu yönlendirme doğrultusunda, öğrenci aktif ve etkileşimci bir araştırmacı, problem çözen ve strateji geliştiren bir kişi olması beklenir (Solmaz, 2002). Etkili okullarda, öğrencilere dönük etkinliklerin, ezberden çok, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle,

öğrencilerden beklenen başlıca davranışlar; okuyup dinlediğini anlayabilme, problem çözebilme, bilgiyi uygulayabilme, çözümlene yapabilme ve çıkarımlarda bulunabilme olarak sıralanmaktadır. Etkili okullarda öğrencilerin gelişim düzeyleri, quizler, sınavlar, ödevler ve proje çalışmaları sık sık izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Ev ödevleri ve okul dışı çalışmalar önemli görülmekte, izlenmekte ve düzenli değerlendirilmekte; öğrencilerin sanatsal, kültürel, sportif gelişimleriyle de ilgilenilir (Yaralı, 2002:17-18).

Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretimin belirli disiplinlere göre aşırı şekilde parçalara ayrılması, konuların yaş ve sınıflara göre ayarlanması sınırsız gelişmeleri engellemektedir. Oysa nitelik ve başarı belli düzeyle değil sınırsız endekslenmiş olmalıdır (Erdoğan, 2001:277). Bu yönüyle 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde 9 il ve 120 pilot okulda uygulanan yeni müfredat bu parçaları birleştirmeyi ve sınırsız gelişimi hedeflemektedir.

Okul programları, öğrencilerin ilgisini çeken ve onları yaratıcılığa teşvik eden nitelikte deneyimler sunmalıdır. Okul yaşantıları öğrencilerin psikolojik, fiziksel, zihinsel ve coşkusal gereksinimleriyle tutarlı olmalıdır. Her çocuğa optimal bir gelişme imkanı verilmeli; başarının, istenilen davranışların gelişmesi için olanaklar oluşturulmalıdır (Mangır, 1987:23). Öğrencinin en iyi öğrenmesini sağlamak için öğretmen tarafından sınıf için çok çeşitli stratejiler, teknikler, yöntemler, etkinlikler hazırlanmalı ve bunun öğretimi gerçekleşmesini kolaylaştıracağı unutulmamalıdır. Diğer bir deyişle, öğrenci bütün etkinliklerin kendisi için olduğunu hissetmelidir (Kemiksiz, 2002:31). Öğretimi kolaylaştırmak ve öğrenci başarısını arttırmak için öğretim hizmetinin niteliğini (okulun ve sınıfın fiziksel imkanları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, ders araçları, hedef-içerik örgütlenmesi) etkili kılmak gerekmektedir. Başarıdan kasıt ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin yetersizlikleri ve olumsuz tepkileri değil, yeterlilikleri ve olumlu tepkilerinin ölçülmesi olduğu söylenebilir (Okumuş, 2002:1).

Özetle, yönetici ve öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri, destekleyici bir örgütsel iklimin varlığına önemli ölçüde bağlıdır. Böyle bir ortamda yönetici ve öğretmenler, eğitime daha çok zaman ve enerji ayırabilirler. Böylece öğrenciler daha başarılı olurlar. Okul iklimi, okul çevresinin kendine özgü nispeten kalıcı özellikleri olarak özetlenebilir. Bu özellikler, bilhassa yöneticinin yönetim anlayışından ve üyelerin davranışlarından etkilenir. Yönetici, öğretmen ve diğer üyeler tarafından

yaşanır ve ortak algılara dayanır (Özdemir, 2002:39-40). Okul yöneticisi, öğretmeni, öğrencileri, velileri okul kültürü ile bütünleşmeli, bu kültürü içselleştirmeli ve ona göre davranmalıdır. Paylaşılan bir inanç sistemi olarak etkili okul kültürü, akademik başarı üzerinde yoğunlaşmakta, herkesin performansı ile ilgili yüksek beklentiler yaratmakta, öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenebilecekleri bir düzen ve disiplin sağlamakta, yakın ilişkileri ve işbirliğini teşvik etmektedir (Yaralı, 2002:18-19).

1.8.4. Öğrenci

Öğrenciler okulların varlık sebebidir. Eğer öğrenci olmasaydı okul denilen kurum da olmazdı (Bursalıoğlu, 1982:52). Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla formal eğitim kurumlarına devam eden bireydir. Okulda öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırılır. Değerler, görüşler ve davranışları da öğrenir ve bunlar öğrencinin kişiliği üzerinde bilgi ve becerilerden daha az etkili değildir. Kısaca öğrenci, okul eğitiminin hammaddesidir (Kemiksiz, 2002:8).

Okullar, öğrencilerin ve toplumların gereksinim ve isteklerine cevap verebilecek nitelikte bir eğitimi benimsemelidirler. Aksi takdirde varlıklarını uzun süre sürdüremezler (Baştepe, 2002:58). Bu yüzden öğrencinin geleceğe hazırlanması eğitimin dolayısıyla okulun görevidir. Okul hızla sanayileşen, şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir çevreye, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 1982:70; Bursalıoğlu, 1998:48). Çağdaş eğitim, öğrenciyi bir bütün olarak ele alan ve onun zihinsel olduğu kadar psiko-sosyal gelişimi de sağlamayı amaçlayan bir süreçtir. Çağın ihtiyaç duyduğu eğitim, bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yapmayı mecburi kılmaktadır. Öğrenci bilgi için değil, bilgi öğrenci içindir. Amaç öğrenciye bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesi, anlam katabilmesidir (Aydın, 1994:50; Özabacı, 1999:1-7).

Eğitim sistemlerinin en önemli temel sorunlarından birisi etkisiz okul ve öğrenciyi üretmesidir. Bu durum, yüksek düzeyde öğrenci başarısızlıklarına ve genel olarak eğitimde verim düşüklüğüne sebep olmaktadır. Bunun bir göstergesi olarak sınıf tekrarları ve okuldan ayrılmalar gösterilebilir. Eğitimde verimin düşüklüğüne etki eden

birçok etkenin bazıları; eğitim-öğretim programlarının öğrenci düzeyinin üstünde ve gereksiz konuları içermesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, eğitim felsefesinin yetersizliği, yönetici ve öğretmenlerinin nitelik ve niceliklerinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık, ailenin ve çevrenin ilgisizliği gibi öğrenci dışında kalan etkenler sayılabilir. Eğitimde verimsizliğe neden olan ve doğrudan öğrencinin kendisiyle ilgili etkenler ise şöyledir (Baştepe, 2002:59): a) öğrencinin zihinsel ve fiziksel kapasitesinin yetersizliği, b) ailesinin öğrenim düzeyi, c) ailesinin sosyal ve ekonomik düzeyinin düşüklüğü d) eğitimden düşük beklenti içerisinde olmasıdır.

Kaliteli okullarda her öğrencinin hızına göre öğretim yapılır. Öğrenciler gerektiğinde birbirleri için öğretmenlik yaparlar. Öğrencilere, okullarında olan biten her şeyden sorumlu oldukları öğretilir. Herkes, okulda olup biten her şeye yönelik sorumluluk almaları sağlanır (Glasser, 1999:309).

Etkili okullarda öğrenciler, kendilerini ilgilendiren konularda karara katılır ve sorumluluk alırlar. Bu da eğitim sürecinde etkin rol almak anlamına gelir. Öğrenciler, mümkün olduğu kadar okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır, okul yaşamının ve öğrenmenin iyileştirilmesi konusunda sorumluluk almaya, öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Öğrenciler aktif bir biçimde rol üstlenirler (Yaralı, 2002:16). Etkili okulda öğrencilerin bireysel farklılıkları önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır, zorlandıkları konularda yardım, yeterli konularda ise gelişim için teşvik edilirler. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1996:131). Etkili okullar, bireyselleştirilmiş öğretimle öğrenci daha aktif olacak, kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sorumluluklar yükleyecektir. Bu öğretimle araştırma ruhuna sahip, problem çözen ve çeşitli uygulama yollarını deneyen bir kişi olarak topluma katılabilmeleri hedeflenir (Özdaş, 2001:6).

Öğrenci davranışları (derse aktif katılma, ödev yapma, sınav başarısı) öğretimi etkilemektedir. Katılma, öğrencinin aktif olarak öğrenmeyle ilgili bulunduğu zamandır (Balcı, 1996:131). Öğretmen, öğrenciye aktif olarak derse katılma imkanı vermeli, öğrenmeyi öğretmeli, sorumluluk duygusunun yerleştirmesi için çalışmalı, öğrencilerin

faaliyetlerini sık ve sistemli değerlendirmeli ve öğrencilerin birbirlerine öğretmenlik yapabilmelerini sağlamalıdır (Balcı, 1993:40-41). Etkili okulda öğrencilere sorumluluk verilerek ahlak gelişmesi özellikle sağlanır. Etkili okulda öğrenci bir konuyu niçin öğreneceğini bilirse daha fazla güdülenmiş olur (Binbaşıoğlu, 1993:27). Etkili okullarda öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda karara katılırlar ve başarı konusunda yüksek beklenti sahibidirler. Etkili okullarda öğrenciler “ne”, “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt ararlar (Şişman, 1996:33). Eğitimde de temel amaç, öğrenciye temel eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasıdır (Ayhan, 2000:136). Öğrenciler zamanlarını etkili kullanırlar. Öğrenme etkinliklerine (akademik konulara) daha çok zaman ayırırlar, sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır. Öğrenciler zorlandıkları konularda destek görürler. Yeterli alanlarda gelişmelerine zemin hazırlanır. Öğrenciler birbirlerine yardım bir başka deyişle öğretmenlik yaparlar. Öğrenci çalışmaları yakından takip edilir ve dönüt verilir (Balcı, 1996:131). Etkili okullarda öğrenciler kendi eğitim yaşantıları, sorunların çözümünde okul yönetimiyle birlikte hareket ederler ve öğrenme etkinlikleri yaparak ve yaşayaraktır. Ortaklaşa iş yapma esastır (Başar, 1999:25-26). Okulu doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen pek çok önemli rolü öğrenciler oynarlar. Öğrenciler okuldaki yegane kaynak girişidir. Öğrenciler yüksek beklenti sahibi olmadıklarında etkili okulun özellikleri asla oluşmayacaktır.

Özetle, etkili okullarda öğrencilerin bazı özellikleri şunlardır (Şişman, 1996:34):

- 1) Kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve sorumluluklar alırlar,
- 2) Eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde rol alırlar,
- 3) Okul yaşamını geliştirilmesi konusunda sorumluluk alır, öneri geliştirmeye çalışırlar,
- 4) Okul yaşamının çeşitli yönlerine katılırlar,
- 5) Öğrenme süreçlerinde aktiftirler,
- 6) Yüksek eğitimsel beklentilere sahiptirler,
- 7) Kendilerinden neler beklenildiği konusunda bilinçlidirler.

Etkili okullarda öğrenci merkezli eğitim-öğretim yöntemleri uygulanmaktadır. Bundan dolayı her öğrenci bir değer kabul edilip okulun eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanır. Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır. Etkili okul demokratik yönetim biçimi ile uygunluk içinde çalışır.

1.8.5. Okul Çevresi ve Veliler

Çevre denilince aile dışında kalan çocuğun toplumsal çevresini oluşturan ve eğitime katkıda bulunan her şey anlaşılmalıdır. Okulun çevresi, en geniş anlamıyla toplumun kendisidir (Kemiksiz, 2002:33; Akcan, 2001:2). Okul yönetiminde rol oynayan çeşitli öğeler vardır. Bunlar okul içi ve okul dışı öğeler olarak ikiye ayrılabilir. Okul dışı öğeler arasında, ana-babalar, baskı grupları, kamu yönetiminin yapısı ve iş piyasası sayılabilir (Bursalıoğlu, 2000:50-56). Okul, toplumsal çevre içinde toplumu tanır, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurursa hem çevreden etkilenecek hem de çevreyi etkileyecektir.

Etkin okul-çevre ve okul-aile işbirliği sağlanamadığında okullarda eğitim gören çocukların gelişimlerinde tam bir verim sağlanamamaktadır. Öğrenciler okul programından yararlansalar da, aile ve çevre desteğinden yoksun olarak programdan edindikleri bilgi, beceri ve tutumları pekiştirememektedirler. Ayrıca eğitilenlerin yetiştirilmesinde okulun yanında ailenin, ekonomi, ticaret, siyaset ve dini kurumların kısaca toplumun bütününe 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. Etkin bir okul çevre işbirliği, vasat kabiliyetteki bir çocuğu dahi okulda başarılı olmasını mümkün kılabilir (Yaralı, 2000:25-26).

Öğrencinin çevresinde onu en başta etkileyen unsur aile çevresidir. Aile, samimi ve yüz yüze ilişkilerin sürdürüldüğü en küçük fakat en önemli bir sosyal kurumdur (Akyüz, 1991:234) Toplumun kültür değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmada ve çocuklara sosyal rolleri öğretmede en önemli, etkili ve belki de yegane sosyal kurum olan ailedir (Tan, 2000:85). Öğrencilerin sahip olduğu birçok değer, tutum ve beklentiler kazanmaları aileden beklenmektedir. Ayrıca, öğrenim yaşantıları ve amaçları da ailenin kararı ve katkısıyla gerçekleştiğinden (Baştepe, 2002:66), her çocuk okula geldiği zaman yetiştiği aile ortamının izlerini taşıdığı için (Kemiksiz, 2002:33), aile-okul işbirliği gerekli ve yararlıdır. Ana-babanın çocukları en iyi biçimde tanımaları, eğitimde ev-okul tutarlılığının olması gerektiğinden de aile eğitim ilişkisi önemlidir. Aile, eğitimi destekler. Okulun planlama ve karar aşamalarına katılır. Ayrıca okullarda ailelere başarıyı yakalamaları için fırsatlar verilir (Girmen, 2001:21). Bu nedenle öğretimde gösterilen başarı, bir dereceye kadar da ailenin eğitici etkisine bağlıdır.

Başarılı bir okul için aile, öğretmen ve yöneticiler sürekli diyalog halinde olmalıdırlar (Meviş, 2002:3-7).

Okulların etkililiği diğer bir deyişle öğrenci başarısı için velilerin desteği ve katılımı önemlidir. Öğrencinin ve dolayısıyla okulun etkili ve başarılı olmasının temel etkenlerinden biri de öğrencinin velisidir. İlgili veli öğrencilerinin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ailenin eğitim düzeyi, velinin sosyo-ekonomik durumu çocuğun kişiliğini etkileyen önemli değişkenlerdir. Bu gibi ailelerin çocukları, güven ve değer duygusu geliştirmeye eğilim gösterirler (Sorenson, 1968:159). Sosyo-ekonomik durumu arttıkça okul etkileşimi de artar. Okul toplum için vardır ve belli bir çevrede yer alır. Eğitimin niteliğinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların gereksinimleri ve istekleri de dikkate alınmalıdır (Erdoğan, 2001:277). Okullar çevreyi, çevre okulu etkilemektedir. Okulu desteklemeyen çevrelerde başarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyici olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir (Baştepe, 2002:68-70). Okulu kuşatan çevre her zaman okulun amaçlarını destekleyici, okulun işleyişini kolaylaştırıcı değildir (Aydın, 2002b:77-78). Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak alınmıştır. Sınıf, okul, aile ve boş zamanı geçirme alanları öğrencinin yakın çevresi iken, uzak çevre öğrenciyi etkileyen diğer öğelerdir. Okulun etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği çevresinin genişliğidir. Okul yönetici ve öğretmenlerden beklenen okulun uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır. Yakın ve uzak çevre desteği sağlamayan okulların etkili bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirme olanaksızdır (Baştepe, 2002:68-70).

Başarı, eğitimin amaçlarıyla doğru orantılıdır. Başarıyı etkileyen faktörler arasında ailenin sınıfsal kökeni (toplumsal tabakalaşmadan kaynaklanan), ailenin fert sayısı ve yerleşim yeri gibi nedenler sıkça sayılmaktadır. Araştırma sonucunda orta gelirli ailelerin daha başarılı olduğu, çalışma odası ve bilgisayar gibi ortam ve araçların başarıyı yüksek oranda etkilemediği, öğrenciyi yönlendirmenin, rehberlik etmenin başarıyı artırdığı, aile ilişkisinin başarıyı etkilediği görülmüştür. Çocukları geleceğe hazırlamanın yolu eğitimden geçer. İlköğretim, çocuğun kişiliğini oluşturmasında ve tamamlamasında, kültürün, değer ve normların aktarılmasında, çocuğun

sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden aile-okul işbirliği sağlanması son derece önemli ve gereklidir (Akcan, 2001:2-3/80-82).

Okul çevre ilişkilerinin temelinde yatan düşünce, okulda daha etkili bir işleyişi gerçekleştirme, öğrenci ve öğretmen için rollerini daha etkin biçimde oynayabilecekleri bir eğitim ortamı hazırlamaktır. Bu ortamı hazırlamada çevresel olanaklardan yararlanmak ve okulun işleyişini engelleyici durumları önceden saptayarak gerekli önlemleri almak için toplumsal çevreyi tanımak, okul-çevre ilişkilerine sağlam bir gerekçe oluşturmaktadır (Aydın, 2002b:77-78).

Özetle, okulun hayata, hayatında okula taşınması gerekir. Okulun çevreyle yakın ve sağlam ilişkiler kurması, çevrenin çeşitli olanaklardan yararlanması, çevredeki işyerleriyle ve sosyal kurumlarla işbirliği yapması, çevreninde gerektiği zaman okulun olanaklarından yararlanması çağdaş bilimsel eğitimin gereklerinden sayılmaktadır. Kısaca, okulun hayata, hayatında okula taşınması gerekir (Akcan, 2001:8-9).

BÖLÜM II

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL KAVRAMI AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Batman İli Örneği

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve ilgili yorumlar, araştırmanın alt probleminin verilişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir. Alt problemlere geçmeden önce araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler verilmiştir.

2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Durumlarıyla İlgili Bulgular

Bu başlık altında, araştırma kapsamına alınan yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumu, kıdem, kademe, okuldaki konum, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

2.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyete Göre Dağılımları

Tablo 3'te yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumları sunulmuştur.

Tablo 3
Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları

Mezuniyet	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	13	16.1	21	3.3
Eğitim Yüksek Okulu	11	13.5	25	4.1
Eğitim Fakültesi	45	54.7	440	69.6
Fen Edebiyat Fakültesi	3	3.7	73	11.0
Lisansüstü	4	4.7	20	3.2
Diğer	6	7.3	56	8.8
Toplam	82	100	635	100

Tablo 3'teki nicel değerler incelendiğinde, yöneticilerde Eğitim Fakültesi mezunları %54.7 ile birinci sırayı almaktadır. İkinci sırayı %16.1 ile Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu, üçüncü sırayı %13.5 ile Eğitim Yüksek Okulu,

dördüncü sırayı %7.3 ile Diğer grup, beşinci sırayı %4.7 ile Lisansüstü ve altıncı sırayı %3.7 ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları almaktadır.

Tablo 3'te verilere göre, öğretmenlerde Eğitim Fakültesi mezunları %69.6 ile birinci sırayı almaktadır. İkinci sırayı %11.0 ile Fen-Edebiyat Fakültesi, üçüncü sırayı %8.8 ile Diğer grup, dördüncü sırayı %4.1 ile Eğitim Yüksek Okulu, beşinci sırayı %3.3 ile Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu ve altıncı sırayı %3.2 ile Lisansüstü mezunları almıştır.

2.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Süreleri

Kıdem	Yöneticiler		Öğretmenler	
	N	%	N	%
1-5 yıl	18	22.0	389	61.2
6-10 yıl	22	26.8	158	24.9
11-15 yıl	13	15.8	39	6.2
16 yıl ve üstü	29	35.4	49	7.7
Toplam	82	100	635	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yöneticilerde %35.4 ile 16 yıl ve üstü kıdemliler birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada %26.8 ile 6-10 yıl kıdemliler, üçüncü %22.0 ile 1-5 yıl kıdemliler ve son sırada %15.8 ile 11-15 yıl kıdemliler gelmektedir. Öğretmenlerde birinci sırayı %61.2 ile 1-5 yıl kıdemliler, ikinci sırayı %24.9 ile 6-10 yıl kıdemliler, üçüncü sırayı %7.7 ile 16 yıl ve üstü kıdemliler, son sırada %6.2 ile 11-15 yıl kıdemliler oluşturmaktadır.

2.1.3. Öğretmenlerin Kademeye Göre Dağılımları

Çalışılan kademe değişkenine göre veriler çözümlenmiş ve elde edilen sayısal veriler Tablo 5'e yansıtılmıştır.

Tablo 5
Öğretmenlerin Kademeye Göre Dağılımları

Kademe	N	%
I. Kademe (Sınıf Öğretmenleri)	441	69.4
II. Kademe (Branş Öğretmenleri)	194	30.6
Toplam	635	100

Tablo 5'teki verilerde, I. Kademe (sınıf öğretmenleri) %69.4, II. Kademenin (branş öğretmenleri) %30.6 olduğu görülmektedir.

2.1.4. Yöneticilerin Okuldaki Konumlarına Göre Dağılımları

Yönetici ve öğretmenlerin görev yerlerine ilişkin sayısal veriler Tablo 6'da şu dağılımda ifadesini bulmuştur.

Tablo 6
Okuldaki Konumlarına Göre Yöneticilerin Dağılımları

Okuldaki Konum	Resmi Okullar		Özel Okullar		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Müdür	23	29.2	1	1.3	24	30.5
Müdür Yardımcısı	56	67.1	2	2.4	58	69.5
Ara Toplam	79	97.3	3	3.7	82	100

Yukarıdaki sayısal verilerde, resmi okullardaki yöneticiler (müdür ve müdür yardımcısı) %97.3, özel okullardaki yöneticilerin % 3.7 olduğu görülmektedir.

2.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Tablo 7’de yönetici ve öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 7

Okul Türüne Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Dağılımı

Okul Türü	Resmi Okullar		Özel Okullar		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Yönetici	79	97.3	3	7.7	82	100
Öğretmen	599	94.5	36	5.5	635	100

Örnekleme alınan öğretmenlerin % 94.5’inin resmi okullarda görev yaptığı Tablo 7’de görülmektedir.

2.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 8’e aşağıdaki sayısal verilerle yansımıştır.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Yönetici ve Öğretmen Dağılımı

	Resmi Okullar		Özel Okullar		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Bay (Yönetici)	71	86.7	3	3.6	74	90.3
Bayan (Yönetici)	8	9.7	-	-	8	9.7
Ara Toplam	79	96.4	3	3.6	82	100
Bay (Öğretmen)	359	56.5	23	3.6	382	60.1
Bayan (Öğretmen)	240	37.8	13	2.1	253	39.9
Ara Toplam	599	94.3	36	5.7	635	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, resmi okullarda erkek yönetici %86.7, bayan yöneticiler % 9.7’dir. Özel okullarda erkek yönetici oranı %3.3 iken, bayan yöneticilerin olmadığı görülmektedir. Tablo 8’de resmi okullarda bay öğretmenlerin oranı %56.5, bayan öğretmenler %37.8’dir. Özel okullarda bay öğretmenler % 3.6, bayan öğretmenler oranı % 2.1’dir.

2.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

2.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

a) Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Algıları

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9
Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS
Okul Müdürü	Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	34	3.66	1.02
	Eğitim Yüksekokulu	36	3.35	1.16
	Eğitim Fakültesi	485	3.18	1.02
	Fen-Edebiyat Fakültesi	76	3.06	1.08
	Lisansüstü	24	3.25	0.93
	Diğer	62	3.34	0.97
	Toplam	717	3.22	1.03
Öğretmenler	Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	34	3.41	0.64
	Eğitim Yüksekokulu	36	3.32	0.61
	Eğitim Fakültesi	485	3.28	0.74
	Fen-Edebiyat Fakültesi	76	3.10	0.77
	Lisansüstü	24	3.20	0.72
	Diğer	62	3.47	0.77
	Toplam	717	3.29	0.74
Okul ortamı	Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	34	3.45	0.71
	Eğitim Yüksekokulu	36	3.46	0.83
	Eğitim Fakültesi	485	3.11	0.82
	Fen-Edebiyat Fakültesi	76	2.90	0.92
	Lisansüstü	24	3.11	0.77
	Diğer	62	3.40	0.80
	Toplam	717	3.15	0.83
Öğrenciler	Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	34	2.95	0.78
	Eğitim Yüksekokulu	36	3.17	0.81
	Eğitim Fakültesi	485	2.55	0.90
	Fen-Edebiyat Fakültesi	76	2.22	0.85
	Lisansüstü	24	2.68	0.92
	Diğer	62	2.79	0.95
	Toplam	717	2.59	0.91
Okul Çevresi ve Veliler	Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu	34	2.68	1.06
	Eğitim Yüksekokulu	36	2.75	1.08
	Eğitim Fakültesi	485	2.06	1.07
	Fen-Edebiyat Fakültesi	76	1.89	1.01
	Lisansüstü	24	2.06	0.95
	Diğer	62	2.43	1.22
	Toplam	717	2.14	1.10

Birinci alt problem, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözümlmek için yönetici ve öğretmenlerin mezuniyete göre elde edilen ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 9’a yansıtılmıştır.

Tablo 9’da yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre, okul müdürü boyutu 3.06 ile 3.66, öğretmenler boyutu 3.10 ile 3.47, okul ortamı boyutu 2.90 ile 3.46, öğrenciler boyutu 2.22 ile 3.17 ve veliler boyutu 1.89 ile 2.75 arasında değişmektedir.

Tablo 9’daki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Yönetici ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Etkili Okula İlişkin
Algılarının Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Gruplar arası	10.65	5	2.13	1.99	P>.05
	Grup içi	758.00	711	1.06		
	Toplam	768.65	716			
Öğretmenler	Gruplar arası	5.53	5	1.10	2.06	P>.05
	Grup içi	386.25	710	0.54		
	Toplam	391.78	715			
Okul ortamı	Gruplar arası	15.51	5	3.10	4.52	P<.05
	Grup içi	487.71	711	0.68		
	Toplam	503.22	716			
Öğrenciler	Gruplar arası	29.87	5	5.97	7.45	P<.05
	Grup içi	569.73	711	0.80		
	Toplam	599.61	716			
Okul Çevresi ve Veliler	Gruplar arası	36.86	5	7.37	6.29	P<.05
	Grup içi	832.56	711	1.17		
	Toplam	869.42	716			

Tablo 10’a yansıyan veriler, yönetici ve öğretmenlerin mezuniyete göre, “okul müdürü” ve “öğretmenler” boyutlarında gözlenen fark anlamlı değildir. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu boyutlardaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffè testinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir:

“Okul ortamı” boyutunda Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarıyla Diğer mezunların (grup 4 ile 6) arasındaki puanlara bakıldığında Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının ortalama puanlarının 2.90 ile *orta derece katılıyorum*, Diğer mezunların ise 3.40 ile *çoğunlukla katılıyorum* düzeyindedir.

“Öğrenciler” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ile Fen-Edebiyat fakültesi mezunları (grup 1 ile 4) arasındaki puanlara bakıldığında Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının ortalama puanlarının 2.95 ile *orta derece katılıyorum* düzeyinde, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının 2.22 ile *az katılıyorum* olan puanlarından daha yüksektir.

“Öğrenciler” boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunları arasında (grup 2 ile 3) arasındaki puanlara bakıldığında Eğitim Yüksekokulu mezunlarının ortalama puanlarının 3.17 ile *orta derece katılıyorum* düzeyinde olduğu ve Eğitim fakültesi mezunlarının 2.55 ile *az katılıyorum* olan puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Öğrenciler” boyutunda Fen-Edebiyat mezunları ile Diğer fakülte mezunları (grup 4 ile 6) arasındaki puanlara bakıldığında Diğer Fakülte mezunlarının ortalama puanlarının 2.79 ile *orta derecede katılıyorum*, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının ise 2.22 ile *az katılıyorum* düzeyindeki puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Öğrenciler” boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunları ile Fen-Edebiyat fakültesi mezunları arasında (grup 2 ile 4) arasındaki puanlara bakıldığında Eğitim Yüksekokulu mezunlarının ortalama puanlarının 3.17 ile *orta derecede katılıyorum*, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının 2.22 ile *az katılıyorum* ortalamasından yüksektir.

Öğrenciler boyutunda Fen-Edebiyat fakültesi algısının düşük çıkma nedeni, Fen-Edebiyat fakültesindekiler öğretmen olarak atanabilecekleri beklentisi ve bir öğretmenin neler isteyebileceği formasyonu ile yetişmeleri ve gerçekleri bilmeleri olabilir. Diğer grup, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının aldığı kadar formasyon almamış veya hiç almamış olabilir. Diğer mezunlar öğretmenliği bir iş olarak görürken Fen-Edebiyat ve Eğitim fakültesi mezunları toplumu uzun vadede dönüştürme gözüyle algılamış olabilirler.

“*Veliler*” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ile Fen-Edebiyat fakültesi mezunları (grup 1 ile 4) arasındaki puanlara bakıldığında Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının ortalama puanlarının 2.68 ile *orta derecede katılıyorum*, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının 1.89 ile *az katılıyorum* olan puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

“*Veliler*” boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunları ile Eğitim fakültesi mezunları arasında (grup 2 ile 3) arasındaki puanlarda Eğitim Yüksekokulu mezunlarının ortalama puanlarının 2.75 ile *orta derecede katılıyorum* düzeylerinin, Eğitim fakültesi mezunlarının 2.06 ile *az katılıyorum* olan puanlarından daha yüksektir.

“*Veliler*” boyutunda Eğitim Yüksekokulu mezunları ile Fen-Edebiyat fakültesi mezunları arasında (grup 2 ile 3) arasındaki puanlara bakıldığında Eğitim Yüksekokulu mezunlarının puanları 2.75 *orta derecede katılıyorum* ile Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının 1.89 *az katılıyorum* düzeyinden daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıdaki üç boyutta da algı farklılığının genellikle 2 yıllık mezunlar ile 4 yıllık mezunların arasında olduğu görülmektedir. 2 yıllık mezunların döneminde eğitime nitelikten ziyade niceliğe önem verilirken, bugün veli ve öğrencilerin dersle ilgilenmeleri diğer deyişle niteliğin artması ve deneyimlerinin de yüksek oluşundan Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının algıları daha yüksek çıkmış olabilir. Fen-Edebiyat ve Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, yetiştirildikleri program farklılığı ve akademik beklentileri nedeniyle algıları düşük çıktığı söylenebilir.

b) Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdeme Göre Algıları

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları “*okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler*” boyutlarında kıdem değişkenine göre, anlamlı fark oluşturmakta mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için, yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yukarıdaki boyutlara ilişkin algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11
Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının
Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS
Okul Müdürü	1-5 yıl	407	3.12	1.00
	6-10 yıl	180	3.26	1.06
	11-15 yıl	52	3.49	1.05
	16 yıl ve üstü	78	3.46	1.07
	Toplam	717	3.22	1.03
Öğretmenler	1-5 yıl	407	3.25	0.74
	6-10 yıl	180	3.35	0.74
	11-15 yıl	52	3.37	0.78
	16 yıl ve üstü	78	3.25	0.67
	Toplam	717	3.29	0.74
Okul ortamı	1-5 yıl	407	3.03	0.81
	6-10 yıl	180	3.27	0.84
	11-15 yıl	52	3.28	0.93
	16 yıl ve üstü	78	3.37	0.77
	Toplam	717	3.15	0.83
Öğrenciler	1-5 yıl	407	2.38	0.90
	6-10 yıl	180	2.80	0.88
	11-15 yıl	52	2.90	0.88
	16 yıl ve üstü	78	3.00	0.77
	Toplam	717	2.59	0.91
Okul Çevresi ve Veliler	1-5 yıl	407	1.88	0.98
	6-10 yıl	180	2.36	1.17
	11-15 yıl	52	2.41	1.15
	16 yıl ve üstü	78	2.77	1.09
	Toplam	717	2.14	1.10

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ortalamaların *okul müdürü* boyutunda 3.12 ile 3.49, *öğretmenler* boyutunda 3.25 ile 3.37, *okul ortamı* boyutunda 3.03 ile 3.37, *öğrenciler* boyutunda 2.38 ile 3.00 ve *veliler* boyutunda 1.88 ile 2.77 arasındadır.

Tablo 11’deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak sorgulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının
Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	"F" Değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Gruplar arası	12.67	3	4.22	3.98	P>.05
	Grup içi	755.98	713	1.06		
	Toplam	768.65	716			
Öğretmenler	Gruplar arası	1.45	3	0.48	0.88	P>.05
	Grup içi	390.33	712	0.54		
	Toplam	391.78	715			
Okul ortamı	Gruplar arası	13.02	3	4.34	6.31	P<.05
	Grup içi	490.20	713	0.68		
	Toplam	503.22	716			
Öğrenciler	Gruplar arası	43.33	3	14.44	18.51	P<.05
	Grup içi	556.27	713	0.78		
	Toplam	599.61	716			
Okul Çevresi ve Veliler	Gruplar arası	71.76	3	23.92	21.38	P<.05
	Grup içi	797.65	713	1.11		
	Toplam	869.42	716			

Tablo 12’de görüldüğü üzere, “okul müdürü” ve “öğretmenler” boyutlarında anlamlı fark yoktur. “Okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır. Bu boyutlarda görülen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

“Okul ortamı” boyutunda 1-5 yıllık kıdemliler ile 6-10 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 2) arasında 1-5 yıllık kıdemliler 3.03 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyinde, 6-10 kıdemliler 3.27 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyindeki puanlarının 1-5 yıl kıdemlilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Okul ortamı” boyutunda 1-5 yıllık kıdemliler ile 16 yıl ve daha üstü kıdemliler (grup 1 ile 4) arasındaki puanlara bakıldığında 1-5 yıllık kıdemliler 3.03 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyinde, 16 yıl ve üstü kıdemliler 3.37 ile *orta derecede katılıyorum* puanlarının 1-5 yıllık kıdemlilerin puanlarından daha yüksektir.

Dağlı (2002:81)’da “çeşitli teşvik edici dersler verme” boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip bulunan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2004:465) de 1-5 yıllık kıdemlilerin algılarının daha düşük olduğunu saptamıştır. Saptanan bu bulgularla araştırmada elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

“Öğrenciler” boyutunda 1-5 yıllık kıdemliler ile 6-10 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 2) arasındaki puanlarda 1-5 yıllık kıdemliler 2.38 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 6-10 kıdemliler 2.80 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. 1-5 yıllık kıdemliler ile 11-15 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 3) arasında, 1-5 yıllık kıdemliler 2.38 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 11-15 yıllık kıdemliler 2.90 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. 1-5 yıllık kıdemliler ile 16 yıl ve üstü kıdemliler (grup 1 ile 4) arasındaki puanlara göre, 1-5 yıllık kıdemliler 2.38 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 16 yıl ve üstü kıdemlilerin ortalama puanları 3.00 ile *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. 16 yıl ve üstü kıdemlilerin ortalama puanlarının 1-5 yıllık kıdemlilerin puanlarından daha yüksektir.

“Veliler” boyutunda 1-5 yıllık kıdemliler ile 6-10 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 2) arasında 1-5 yıllık kıdemliler 1.88 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 6-10 yıllık kıdemliler 2.36 *az katılıyorum* düzeyindedir. 1-5 yıllık kıdemliler ile 11-15 yıllık kıdemliler (grup 1 ile 3) arasında, 1-5 yıllık kıdemliler 1.88 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 11-15 yıllık kıdemlilerin ortalama puanları 2.41 *az katılıyorum* düzeyindedir. 1-5 yıllık kıdemliler ile 16 yıl ve üstü kıdemliler (grup 1 ile 4) arasındaki puanlarda 1-5 yıllık kıdemliler 1.88 ile *az katılıyorum* düzeyinde, 16 yıl ve üstü kıdemlilerin ortalama puanları 2.77 *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. 16 yıl ve üstü kıdemlilerin ortalama puanlarının 1-5 yıllık kıdemlilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

1-5 yıl kıdemli yönetici ve öğretmenlerin diğer gruptaki yönetici ve öğretmenlere göre algılarının daha düşük olmasının sebebi, bu kıdemdeki yönetici ve öğretmenlerin daha az deneyimli olmaları, okul kültürüne alışamamaları, sosyalleşme sürecinde yönetici, öğretmenlerle ve velilerle daha az iletişim halinde olmaları veya idealist olmalarından kaynaklanabilir. Kıdem süreleri arttıkça yönetici ve öğretmenlerin genel olarak etkililiklerinin arttığı görülmektedir. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin kıdem artışına paralel olarak deneyim sahibi olmalarıyla, yenileşme ve gelişmeleri takip edip uygulamalarıyla ve okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve velileri daha iyi tanıma ve anlamalarıyla açıklanabilir. Ayrıca bu bulgular Balcı (1993)’nın yapmış olduğu etkili okulda yönetici ve öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları arttıkça öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri şeklindeki bulgusuyla örtüşmektedir. Baştepe (2002) de 6-10 yıllık ile 16 yıl ve üstü öğretmenlerin algılarının 1-5 yıllık öğretmenlerin algılarından yüksek olduğunu saptamıştır.

c)Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Algıları

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları “*okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler*” boyutlarında okul türü değişkenine göre, anlamlı fark oluşturmakta mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için, t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13
Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Etkili Okula İlişkin
Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Resmi Okul	678	3.16	1.02	715	-5.89	P<.05
	Özel Okul	39	4.15	0.84			
Öğretmenler	Resmi Okul	678	3.23	0.70	714	-8.28	P<.05
	Özel Okul	39	4.20	0.69			
Okul ortamı	Resmi Okul	678	3.09	0.79	715	-8.96	P<.05
	Özel Okul	39	4.26	0.72			
Öğrenciler	Resmi Okul	678	2.51	0.85	715	-10.39	P<.05
	Özel Okul	39	3.97	0.77			
Okul Çevresi ve Veliler	Resmi Okul	678	2.03	1.01	715	-11.58	P<.05
	Özel Okul	39	3.96	0.97			

Tablo 13’teki nicel değerler incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre, *okul müdürü* boyutu 3.16 ile 4.15, *öğretmenler* boyutu 3.23 ile 4.20, *okul ortamı* boyutu 3.09 ile 4.26, *öğrenciler* boyutu 2.51 ile 3.97 ve *veliler* boyutu 2.03 ile 3.96 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar bütün boyutlarda 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

“*Okul müdürü*” boyutunda resmi okul algıları 3.16 ile *orta derecede katılıyorum* özel okullar ise 4.15 ile *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde görülmüştür (Tablo 13).

“*Öğretmenler*” boyutunda resmi okul algıları 3.23 ile *orta derecede katılıyorum* iken, özel okullar 4.20 ile *tamamen katılıyorum* düzeyindedir (Tablo 13).

“*Okul ortamı*” boyutunda resmi okul algıları *orta derecede katılıyorum*, özel okullar *tamamen katılıyorum* düzeyinde bulunmuştur (Tablo 13).

“*Öğrenciler*” boyutunda resmi okul algıları 2.51 ile *az katılıyorum* iken, özel okullar 3.97 ile *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde yansımıştır (Tablo 13).

“*Veliler*” boyutunda resmi okul algıları 2.03 ile *az katılıyorum*, özel okullar ise 3.96 ile *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde tespit edilmiştir (Tablo 13).

Özel okulların iddiası daha etkili oldukları tezine dayanır. Özel okulların kuruluş nedeni, seslendiği kesim, yapılanması, koşullarının daha elverişli olması ve çalışanlarının hizmet içi eğitimden geçme süreçleri gibi özelliklerinden dolayı daha etkili oldukları söylenebilir. Özel okulların amacı müşteri çekmek olduğundan doğası gereği de olsa etkili olmak zorundadır. Dolayısıyla özel okullar ile resmi okullar arasındaki bu fark beklenen bir bulgudur.

d) Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Algıları

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları “*okul müdürü, öğretmenler, okul kültürü, öğrenciler ve veliler*” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, anlamlı fark oluşturmakta mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 14’te yer almıştır.

Tablo 14
Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Etkili Okula İlişkin
Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Bay	456	3.30	1.07	715	2.73	P>.05
	Bayan	261	3.08	0.94			
Öğretmenler	Bay	456	3.28	0.72	714	-0.44	P>.05
	Bayan	261	3.30	0.76			
Okul ortamı	Bay	456	3.19	0.85	715	1.70	P>.05
	Bayan	261	3.08	0.81			
Öğrenciler	Bay	456	2.68	0.92	715	3.47	P<.05
	Bayan	261	2.44	0.88			
Okul Çevresi ve Veliler	Bay	456	2.18	1.09	715	1.27	P>.05
	Bayan	261	2.07	1.10			

Tablo 14’te görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, *okul müdürü* boyutu 3.08 ile 3.30, *öğretmenler* boyutu 3.28 ile 3.30, *okul kültürü* boyutu 3.08 ile 3.18, *öğrenciler* boyutu 2.44 ile 2.68 ve *veliler* boyutu 2.07 ile 2.18 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar *öğrenci* boyutu hariç 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

“*Öğrenciler*” boyutunda erkek yönetici ve öğretmenler *orta derecede katılıyorum* düzeyinde, bayan yönetici ve öğretmenlerde *az katılıyorum* düzeyindedir. “*Öğrenciler*” boyutunda bu anlamlı farkın sebebi, erkek yönetici ve öğretmenlerin daha fazla zaman ve enerji harcaması nedeniyle daha etkili oldukları söylenebilir. Bayan

yönetici ve öğretmenlerin daha mükemmeliyetçi olmaları dolayısıyla daha yüksek düzeyde performans bekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu İrmış'ın (1995) iş örgütlerinde erkek çalışanların okul kültürünü daha olumlu değerlendirdikleri örgüt kültürü araştırmasının bulgularıyla tutarlıdır (Aktaran: Şahin, 2004:470).

2.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem olan ilköğretim okullarındaki I. ve II. kademe öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları “*okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı (kültürü), öğrenci ve veliler*” boyutlarında nedir? İki grubun algıları arasında anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için, t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15
Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Etkili Okula İlişkin
Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Okul Müdürü	I. Kademe	441	3.14	0.97	633	1.07	P>.05
	II. Kademe	194	3.04	1.10			
Öğretmenler	I. Kademe	441	3.26	0.71	632	-1.17	P>.05
	II. Kademe	194	3.34	0.80			
Okul ortamı	I. Kademe	441	3.08	0.81	633	-0.12	P>.05
	II. Kademe	194	3.09	0.88			
Öğrenciler	I. Kademe	441	2.51	0.87	633	-1.16	P>.05
	II. Kademe	194	2.60	0.97			
Okul Çevresi ve Veliler	I. Kademe	441	2.07	1.09	633	-1.41	P>.05
	II. Kademe	194	2.20	1.15			

Tablo 15’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre, *okul müdürü* boyutu 3.14 ile 3.04, *öğretmenler* boyutu 3.26 ile 3.34, *okul ortamı* boyutu 3.08 ile 3.09, *öğrenciler* boyutu 2.51 ile 2.60 ve *veliler* boyutu 2.07 ile 2.20 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

Çalışılan kademeye göre etkili okula ilişkin II. Kademe öğretmenleri, I. Kademe öğretmenlerine göre –okul müdürü boyutu hariç- anlamlı olmamakla beraber daha etkili görmektedirler. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin beklentilerinin daha fazla olmasına karşın, branş öğretmenlerinin sadece kendi derslerini önemsemesinden kaynaklanabilir.

Her iki kademe öğretmenlerinin de, “okul müdürü” boyutunda etkililik algıları *orta derecede katılıyor* düzeyindedir. Bu durum Dağlı (2000)’nin I. ve II. kademe görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin olan “orta derece” de etkili bulgusuyla paraleldir.

2.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem olan ilköğretim okullarındaki müdür ve müdür yardımcılarının etkili okul konusundaki algıları, “*okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler*” boyutlarında nedir? İki grubun algıları arasında anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için, t-testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 16’da yer almıştır.

Tablo 16
Yöneticilerin Okuldaki Konumlarına Göre Etkili Okula İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Müdür	24	4.52	0.26	81	3.74	P<.05
	Müdür Yrd.	58	3.86	0.85			
Öğretmenler	Müdür	24	3.49	0.58	81	1.71	P>.05
	Müdür Yrd.	58	3.20	0.73			
Okul ortamı	Müdür	24	3.93	0.33	81	2.58	P>.05
	Müdür Yrd.	58	3.55	0.68			
Öğrenciler	Müdür	24	2.94	0.78	81	-0.37	P>.05
	Müdür Yrd.	58	3.02	0.91			
Okul Çevresi ve Veliler	Müdür	24	2.34	1.04	81	0.12	P>.05
	Müdür Yrd.	58	2.31	0.97			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, yöneticilerin okuldaki konumlarına göre, *okul müdürü* boyutu 4.52 ile 3.86, *öğretmenler* boyutu 3.49 ile 3.20, *okul ortamı* boyutu 3.93 ile 3.55, *öğrenciler* boyutu 2.94 ile 3.02 ve *veliler* boyutu 2.34 ile 2.31 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar *okul müdürü* boyutu hariç 0.05 düzeyinde anlamlı değildir.

Okul müdürü boyutunda yöneticilerin okuldaki konumlarına göre, müdürlerin algıları “*tamamen katılıyor*” düzeyinde, müdür yardımcılarının algıları, *çoğunlukla katılıyor* düzeyindedir. Bu boyuttaki fark anlamlıdır. Müdür algılarının yüksek

çıkmasının nedeni, yapmaları gerekenleri tam olarak yaptıklarını düşünmeleri, kapasite ve güçlerini azami düzeyde kullandıkları, etkili oldukları ve okuldan kendilerini sorumlu görmeleri olabilir. Ancak müdür yardımcılarının genelde genç kıdemlilerden oluşması ve müdürler kadar okulu sahiplenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler boyutunda müdürlerin algıları *çoğunlukla katılıyorum*, müdür yardımcılarının algıları *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir (Tablo 16).

Okul ortamı boyutunda müdürler ile müdür yardımcılarının algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde gösterdikleri gözlemlenmiştir (Tablo 16).

Öğrenciler boyutunda müdürler ile müdür yardımcılarının algıları *orta derecede katılıyorum* düzeyinde bulunmuştur (Tablo 16).

Veliler boyutunda müdürler ile müdür yardımcılarının algıları *az katılıyorum* düzeyinde yansımıştır (Tablo 16).

Yöneticilere ilişkin ortalama ve standart sapmalara bakıldığında en düşük algının 2.94 ile “*öğrenci ve öğretmenlere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder*” maddesi görülmektedir. Bu bulgu Yıldız (2001)’in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu da yöneticilerin eğitimsel liderlik rollerinden çok yöneticiliği önemsediklerini şeklinde yorumlanabilir.

2.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusunda kendi algıları arasında “*okul müdürü, öğretmenler, okul kültürü, öğrenciler ve veliler*” boyutlarına göre anlamlı fark var mıdır? biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için t- testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17
Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	“t” değeri	Sonuç
Okul Müdürü	Yönetici	82	4.05	0.79	715	-8.09	P<.05
	Öğretmen	635	3.11	1.01			
Öğretmenler	Yönetici	82	3.30	0.69	714	-0.17	P>.05
	Öğretmen	635	3.28	0.74			
Okul ortamı	Yönetici	82	3.66	0.62	715	-6.02	P<.05
	Öğretmen	635	3.08	0.83			
Öğrenciler	Yönetici	82	3.01	0.87	715	-4.41	P<.05
	Öğretmen	635	2.54	0.90			
Okul Çevresi ve Veliler	Yönetici	82	2.33	0.98	715	-1.07	P>.05
	Öğretmen	635	2.11	1.11			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin algıları, *okul müdürü* boyutunda yöneticiler 4.05, öğretmenler 3.11, *öğretmenler* boyutunda yöneticiler 3.30, öğretmenler 3.28, *okul ortamı* boyutunda yöneticiler 3.66, öğretmenler 3.08, *öğrenciler* boyutunda yöneticiler 3.01, öğretmenler 2.54 ve *veliler* boyutunda yöneticiler 2.33, öğretmenler 2.11 oranları arasındadır.

Tablo 17’deki sayısal dağılımda, yöneticilerin algıları beş boyutta da öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmaktadır. Bunun nedeni, yöneticilerin okulu daha çok sahiplenmesi, daha fazla çaba göstermeleri, yöneticilerin okulu temsil etmesi, kendilerini etkili görmeleri, yaptıklarının yeterli olduğu ve okuldaki durumların kendi yönlendirmeleri doğrultusunda yapıldığına inanmış olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin uygulayan konumunda olması, daha çok sınıf ile ilgilenmeleri, öğretmenlerin etkinlikleri yöneticiler kadar sahiplenmemeleri ve mevcut uygulamaları daha yetersiz bulduğu söylenebilir. Bu bulgular, Balcı’nın (1993)’te bulunduğu yöneticilerin etkililik düzeylerinin öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkması; Şişman (1996)’da “yönetici” boyutuyla ilgili bulgusunda, yönetici algılarının öğretmen algılarına nazaran daha yüksek bulunduğu ve Baştepe’nin (2002)’de yöneticilerin okul etkililik algı ortalamalarının “yönetici” boyutunda öğretmen algılarından daha yüksek olduğu şeklindeki bulgularla örtüşmektedir.

“Öğretmenler” boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini aynı yeterlilikte gördükleri söylenebilir.

“Okul ortamı” boyutunda yöneticilerin okulda destekçi, açık iklimli ve başarıyı hedefleyen bir kültür ortamı yaratmada öğretmenlerden daha çok çaba içinde olduklarıyla açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin genelde sadece sınıflarıyla ilgilenmeleri, okullarını fazla önemsememeleri ve paylaşma ve yardımlaşmaya ilişkin informal görevlerine fazla ilgi duymamaları şeklinde de açıklanabilir. Bu sonuçlar, yöneticilerin etkili kültürün oluşumunda direkt olmasa da çok etkili olduğu şeklindeki etkili okul verileriyle örtüşmektedir. Etkili okulun en önemli özelliklerinden biri de sessiz, destekçi ve düzenli okul iklimidir. Ayrıca sınıfın etkililiğinden öğretmen sorumlu iken, okulda verimli kültürün yaratılmasında da yöneticiler kendilerini sorumlu gördükleri anlaşılabilir.

“Öğrenciler” boyutunda yöneticilerin, öğretmenlerden daha fazla etkililik algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum yöneticilerin, öğrencileri başarı olmaya güdülemede öğretmenlerden çok çaba göstermesi ve yöneticilerin öğretmenlerden daha çok eğitimsel başarı beklentisi içinde olmalarıyla açıklanabilir.

“Okul çevresi ve veliler” boyutunu yöneticiler öğretmenlerden daha fazla etkili görmektedirler. Bunun sebebi, literatürde de belirtildiği gibi okula, veli ve çevrenin katılımının sağlanması ödev ve sorumluluğunun öğretmenlerden çok yöneticiye ait olması ve öğretmenlerin bunu çok fazla önemsememesi olabilir.

2.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul konusundaki genel algıları göre, ilköğretim okulları “*okul müdürü, öğretmenler, okul kültürü, öğrenciler ve veliler*” boyutlarında ne düzeyde etkilidirler? biçiminde ifade edilmişti. Sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Yönetici ve Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okullarının
Etkililik Düzeylerine İlişkin Genel Tablo

Boyut	N	\bar{X}	SS
Okul Müdürü	717	3.22	1.03
Öğretmenler	717	3.29	0.74
Okul ortamı	717	3.15	0.83
Öğrenciler	717	2.59	0.91
Okul Çevresi ve Veliler	717	2.14	1.10
Ortalama	717	3.06	0.70

Tablo 18’deki nicel değerler incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin genel algılarının “okul müdürü”, “öğretmen” ve “okul ortamı” boyutlarında *orta derecede katılıyorum* düzeyinde, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarını *az katılıyorum* düzeyinde algıladıkları görülmüştür.

Bu nicel değerlerden okullarımızın *orta düzeyde* etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmen algılamalarına göre en etkili boyut “öğretmenler” boyutu olup bunu sırasıyla “okul müdürü”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları izlemektedir. Şişman (2002) da araştırmasında en az etkili iki boyut olarak *öğrenci* ve *veliler* boyutlarını bulmuştur. Balcı (1993)’da Türkiye’de ilköğretim okullarının etkililiği araştırmasında en az etkili *öğrenci* ve *veli* boyutları bulmuştur.

“Öğretmen” boyutunun en yüksek algı çıkması öğretmenlerin davranış ve niteliklerinin etkili olduğu, öğretimi daha etkili gerçekleştirmek için kendilerini sürekli yeniledikleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için daha çok çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Yıldız (2001:38)’da araştırmasında en etkili boyut olarak “öğretmen” boyutunu bulmuştur.

“Öğrenciler” boyutundaki bu bulgular, Balcı (1993:80)’nın İlköğretim Müfettişliği Formasyonu’na katılan öğretmenlerin algılarıyla, Şişman (1996:65-67)’in Eskişehir ilindeki merkez ve kenar semtlerdeki okulları karşılaştırırken elde ettiği,

Girmen'in Ortaöğretim kurumlarının etkililik düzeylerini belirlediği ve Baştepe'nin (2002:125-127) normal ve taşımali ilköğretimlerin etkililik düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir.

“Okul çevresi ve veliler” boyutundaki algı düşüklüğünün sebebi, yönetici ve öğretmenlerin çevre ve velilere fazla destekçi olmamaları, çevre ve velilerin eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerine fazla ilgi duymaması, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin az olması veya öğrenci ve velilerin başarısızlığa ilgisiz kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir (Baştepe, 2000:154). Etkili okul yöneticileri, velilerin ve çevrenin desteğini alarak başarıyı artıracak bir etkileşim ortamı için etkinliklerle okulun kapıları çevreye açmalıdırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

TARTIŞMA

Tarihsel süreç içerisinde, tüm toplumlarda eğitimin değişmez temel işlevi; bireyleri dolayısıyla toplumu, arzu edilen maddi ve manevi üstün değerlerle donatmak ve geleceğe hazırlamak olmuştur. Bu temel amaçlar etrafında kitlesel bir hedef kazanan eğitimde benimsenen çağdaş anlayış, her bireyin yeteneklerini geliştirebileceği bir yaklaşım çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitim ortam ve süreçleri, farklı yeteneklerin gelişimine imkan sağlayarak bireyin kendisini tanıması ve yetenekleri doğrultusunda kendisini geliştirebilmesini esas alan bir felsefî yaklaşımla sürekli olarak yenilenmek durumunda olmuştur. Etkili okullarda, bireyin yeteneklerinin ve niteliklerinin daha çok geliştiği savunulmaktadır. Etkili okullar, daha etkili eğitim ihtiyacının fazlasıyla hissedildiği zamanımızda yukarıdaki amaçlara en üst düzeyde, zaman ve kaynak israf etmeden ulaşma çabasının adıdır. Etkililiğin oluşmasında okuldaki tüm personel sorumludur. Ancak etkililiğin yerleşmesinde ve devam ettirilmesinden birinci derecede yönetici ve öğretmenler sorumludurlar. Bu yüzden okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde yönetici ve öğretmen algıları önemli görünmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin algıları *mezuniyete* göre, “okul müdürü” ve “öğretmenler” boyutlarında anlamlı fark görülmemiş, ancak “okul ortamı, öğrenciler ve veliler” boyutlarında görülmüştür. Anlamlı farkın üç boyutta da Fen-Edebiyat mezunları ile Diğer, Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunları, Eğitim Yüksek Okulu mezunları arasında olduğu görülmüştür. “Öğrenciler” ve “veliler” boyutlarındaki anlamlı fark 2 yıllık ve 4 yıllık okul mezunları arasında gözükmemektedir. 2 yıllıkların yetişme programları, velilerin eğitime bakış açısının değişmesi gibi nedenlerle algıları yüksek çıkmış olabilir. 4 yıllık fakülte mezunlarının eğitimdeki değişimleri içeren bir programla yetişmeleri ancak nitelikli bir eğitim almamaları ve daha az deneyimli olmaları nedeniyle algılarının düşük çıktığı söylenebilir. Bu farklı algıların ortadan kaldırılması için hizmet öncesi ve hizmet sırasında belli periyotlarla hizmet-içi yeterli, nitelikli bir eğitimden geçmeleri, çalışmalarda etkililiği ve ortak algıyı oluşturabilir.

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin algılarının *kıdem* değişkenine göre, “okul müdürü” ve “öğretmenler” boyutlarında anlamlı fark olmadığı ancak “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. “Okul ortamı” boyutunda istatistiksel olarak fark varsa da, ölçek sınırlarının içinde olduğundan farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. “Öğrenci” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark 1-5 yıllık kıdemliler ile 6-10 yıllık, 11-15 yıllık ve 16 yıl ve üstü kıdemliler arasında olduğu görülmüştür.

Kıdem süreleri arttıkça yönetici ve öğretmenlerin genel olarak etkililiklerinin arttığı görülmektedir. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin kıdem artışına paralel olarak deneyim sahibi olmalarıyla, yenileşme ve gelişmeleri takip edip uygulamalarıyla ve okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve velileri daha iyi tanıma ve anlamalarıyla açıklanabilir. Daha fazla deneyim sahibi yönetici ve öğretmenlerle diğer yönetici ve öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanma ortamı sağlanmalıdır.

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin *okul türü* değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin algıları “okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında bir başka deyişle, tüm boyutlarda anlamlıdır. Özel okulların etkililik algılarının yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Çünkü özel okullarda etkililik için her tür imkan ve ödüllendirme sisteminin daha gelişkin olması, iş garantilerinin olmaması, kendini ispat etme zorunda olması ve yarışmacı bir ortamda çalışması, resmi okuldaki yönetici ve öğretmenlerin kendi imkanlarıyla yetinmeleri ve iş garantileri nedeniyle yüksek bir çaba göstermek zorunda kendilerini hissetmedikleri söylenebilir. Bunun için performansa dayalı bir değerlendirme ve ödüllendirme sistemi getirilerek tatlı bir yarışma ve işbirliği oluşturulabilir.

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin *cinsiyet* değişkenine göre “okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı” ve “veliler” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Ancak “öğrenciler” boyutunda anlamlı fark çıkmıştır. Bu bayan öğretmenlerin toplumsal değer ve normlara daha bağlı, mükemmeliyetçi olmaları, daha farklı uğraşlarının da olması, veli ve çocuklarla daha az iletişim kurmalarından olabilir. Erkek yönetici ve öğretmenlerin daha çok çaba sarf ettikleri söylenebilir.

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin (okul müdürü, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutları) algıları öğretmenlerin çalıştıkları *kademeye* göre anlamlı fark oluşturmamaktadır. “Okul müdürü, öğretmenler ve okul ortamı” boyutundaki algıları *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. Bu bulgu I. ve II. Kademe öğretmenlerinin okullarından ne çok memnun ne de çok şikayetçi olmalarıyla açıklanabilir.

İlköğretimdeki müdür ve müdür yardımcılarının etkili okul özelliklerine ilişkin *okuldaki konum* değişkenine göre “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. “Okul müdürü” boyutunda müdürlerin algıları *tamamen katılıyorum* düzeyinde iken, müdür yardımcılarının algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu okul müdürlerinin tüm işlerden kendilerini sorumlu tutmaları, okulu temsil etmeleri ve imkanlar dahilinde etkili olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında “öğretmenler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı ancak “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin algıları beş boyutta da öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu durum yöneticiler ile öğretmenlerin görev, sorumluluk, yetki alanları ve çalışma biçimlerinin farklı olmasından veya farklı algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Bunun için öğretmenlere eğitim-öğretim alanının dışında, yönetim, planlama ve program yapma gibi alanlarda yetki ve sorumluluk verilebilir. Öğretmenlerin sıcak, yoğun, mesleki ve insani ilişki ve etkileşimlerin yer aldığı açık bir okul iklimi yaratılması da faydalı olabilir.

İlköğretimdeki okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre, okulların etkililiği genel olarak *orta derece* düzeyindedir. Okulların etkililiğinde yönetici ve öğretmen algılamalarına göre en etkili boyut “öğretmenler” boyutu olup bunu sırasıyla “okul müdürü”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları izlemektedir.

“Öğretmen” boyutunun en yüksek algı çıkması öğretmenlerin davranış ve niteliklerinin etkili olduğu, asıl işlerinin öğretim olduğunun bilincinde olarak performanslarını üst düzeye çıkarma çabasında oldukları, öğreten bireyler olmalarının yanında aynı zamanda sürekli öğrenen bireyler olmaya çalıştıkları şeklinde

yorumlanabilir (Baştepe, 2002:125). Ayrıca anketteki öğretmen sayılarının yönetici sayısından fazla olması da en etkili boyutun öğretmen boyutu olmasında etkili olabilir. Yıldız (2001:38)'da yaptığı araştırmada en etkili olan *öğretmen* boyutu bulgusu araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

“Öğrenciler” boyutu az etkili çıkmıştır. Bu nedenle bu boyuta önem verilmesi, yarışmacı bir öğrenme ortamı yerine işbirliğine dayalı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğrenebileceklerine inanacakları bir ortam oluşturulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması ve fiziki durumun elverişsizliği de buna neden olmuş olabilir. Bu olumsuz koşulların ortadan kaldırılması etkililiği sağlayabilir.

“Okul çevresi ve veliler” boyutu da az etkili çıkmıştır. Veli ve çevre beklentileri de göz önüne alınarak işbirliği ve iletişim artıracak tedbirler düşünülmelidir. Çevre ve veli desteği olmadan okulların etkili olması düşünülemez.

SONUÇLAR

İlköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının etkili okul kavramını karşılama düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan 5 alt problem çerçevesinde şu sonuçlara varılmıştır:

1. a) *Mezuniyet* değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin “okul müdürü”, “öğretmenler” boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiş, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 10).

“Okul Ortamını” boyutundaki anlamlı farkın, Fen-Edebiyat fakültesi mezunları ($\bar{X} = 2.90$) ile Diğer mezunlar ($\bar{X} = 3.40$) arasında olduğu saptanmıştır.

“Öğrenciler” boyutunda anlamlı farkın, Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ($\bar{X} = 2.95$) ile Fen-Edebiyat mezunları ($\bar{X} = 2.22$); Eğitim Yüksekokulu mezunları ($\bar{X} = 3.17$) ile Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X} = 2.55$); Eğitim Yüksekokulu mezunları ($\bar{X} = 3.17$) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X} = 2.22$); Fen-Edebiyat mezunları ($\bar{X} = 2.22$) ile Diğer mezunlar ise ($\bar{X} = 2.79$) arasındadır.

“Veliler” boyutunda anlamlı farkın, Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu mezunları ($\bar{X} = 2.68$) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X} = 1.89$); Eğitim

Yüksek Okulu mezunları ($\bar{X}=2.75$) ile Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X}=2.06$); Eğitim Yüksek Okulu mezunları ($\bar{X}=2.75$) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=1.89$) arasında olduğu görülmüştür.

“Okul müdürü” boyutunda eğitim enstitüsü veya yüksek öğretmen okulu mezunların algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde iken; Eğitim Yüksekokulu, Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi, Lisansüstü ve Diğer mezunların algılarının *orta derecede katılıyorum* düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. “Öğretmenler” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu ve Diğer mezunlar algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde; Eğitim Yüksekokulu, Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi ve Lisansüstü mezunların algıları, *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. “Okul ortamı” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu ve Diğer mezunların algıları, *çoğunlukla katılıyorum*; Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi ve Lisansüstü mezunlarının algıları ise, *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir.

“Öğrenciler” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu, Lisansüstü ve Diğer mezunların algıları, *orta derecede katılıyorum*; Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının algıları ise *az katılıyorum* düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. “Veliler” boyutunda Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Yüksekokulu mezunlarının algıları *orta derecede katılıyorum*; Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi, Lisansüstü ve Diğer mezunların algıları, *az katılıyorum* düzeyindedir.

b) *Kıdem* değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerde, “okul müdürü” ve “öğretmenler” boyutlarında anlamlı fark saptanmamış ancak “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. “Okul ortamı” boyutunda anlamlı farkın, 1-5 yıllık ($\bar{X}=3.03$) ile 6-10 yıllık ($\bar{X}=3.27$); ve 1-5 yıllık ($\bar{X}=3.03$) ile 16 yıl ve üstü kıdemliler ($\bar{X}=3.37$) arasında olduğu görülmektedir. “Öğrenciler” boyutunda anlamlı farkın, 1-5 yıllık ($\bar{X}=2.38$) ile 6-10 yıllık ($\bar{X}=2.80$); 1-5 yıllık ($\bar{X}=2.38$) ile 11-15 yıllık ($\bar{X}=2.90$) ve 1-5 yıllık ($\bar{X}=2.38$) ile 16 yıl ve üstü kıdemliler ($\bar{X}=3.00$) arasında olduğu görülmektedir. “Veliler” boyutunda anlamlı farkın, 1-5 yıllık ($\bar{X}=1.88$) ile 6-10 yıllık ($\bar{X}=2.36$); 1-5 yıllık ($\bar{X}=1.88$) ile 11-15 yıllık ($\bar{X}=2.41$) ve 1-5 yıllık ($\bar{X}=1.88$) ile 16 yıl ve üstü kıdemliler ($\bar{X}=2.77$) arasında olduğu bulunmuştur.

“Okul müdürü” boyutundaki ortalama puanlara bakıldığında 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık kıdemlilerin algıları, *orta derecede katılıyorum* düzeyinde iken, 11-15 yıllık ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip yönetici ve öğretmenler, *çoğunlukla katılıyorum* algılarına sahip oldukları saptanmıştır. “Öğretmenler” boyutundaki ortalamalara bakıldığında 1-5 yıllık, 6-10 yıllık, 11-15 yıllık ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip yönetici ve öğretmen algılarının, *orta derecede katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür (Tablo 11).

c) *Okul türü* değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin algıları “okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında bir başka deyişle tüm boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur.

Okul müdürü boyutunda resmi okul yönetici ve öğretmenlerin algıları *orta derecede katılıyorum*, özel okul yönetici ve öğretmenlerin algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde,

Öğretmenler boyutunda yönetici ve öğretmenlerin ortalamalarında resmi okul algıları orta derecede katılıyorum, özel okul yönetici ve öğretmen algıları *tamamen katılıyorum* düzeyinde,

Okul ortamı boyutunda resmi okul yönetici ve öğretmenlerin algıları *orta derecede katılıyorum*, özel okuldaki yönetici ve öğretmenlerin algıları *tamamen katılıyorum* düzeyinde,

Öğrenciler boyutunda resmi yönetici ve öğretmenlerin algıları *az katılıyorum*, özel okul yönetici ve öğretmenlerin algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde,

Veliler boyutunda resmi okuldaki yönetici ve öğretmen algıları *az katılıyorum*, özel okuldaki yönetici ve öğretmen algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 13).

d) *Cinsiyet* değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin “okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı” ve “veliler” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

“Öğrenciler” boyutunda bay yönetici ve öğretmenlerin algıları *orta derecede katılıyorum* düzeyinde iken, bayan yönetici ve öğretmenlerin algıları *az katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 14).

2. *Kademe* değişkenine göre, I. Kademe (sınıf öğretmeni) ile II. Kademe (branş öğretmeni) öğretmenlerin algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul

ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. “Okul müdürü”, “öğretmenler” ve “okul ortamı” boyutlarında I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerin algıları, *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. “Öğrenciler” boyutunda I. Kademe öğretmenlerin algıları *az katılıyorum* düzeyinde iken, II. Kademe öğretmenlerin algıları *orta derecede katılıyorum* düzeyindedir. “Veliler” boyutunda I. ve II. Kademe öğretmenlerin algıları *az katılıyorum* düzeyinde bulunmuştur (Tablo 15).

3. *Okuldaki konum* değişkenine göre müdür ve müdür yardımcıları “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmazken, “okul müdürü” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. “Okul müdürü” boyutunda müdürlerin algıları *tamamen katılıyorum* düzeyinde iken, müdür yardımcılarının algıları *çoğunlukla katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür (Tablo 16).

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları karşılaştırıldığında “öğretmenler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 17).

5. Okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okulların etkililiği genel olarak *orta derece* düzeyindedir. Okulların etkililiğinde yönetici ve öğretmen algılamalarına göre en etkili boyut “öğretmenler” boyutu olup bunu sırasıyla “okul müdürü”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları izlemektedir (Tablo 18).

Genel olarak yönetici ve öğretmen algılarına göre; “ (1) okul müdürü, (2) öğretmenler, (3) okul ortamı, (4) öğrenciler ve (5) veliler” boyutlarında en yüksek ve en düşük derecede gösterilen algılar ortaya çıkartılmıştır. Bu boyutlara göre algılar aşağıda verilmiştir:

1. *Okul müdürü*: Bu boyutta yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algıladıkları maddeler, “öğrenci başarısına ayrı önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” ve “okul kurallarını korumada kararlı ve adildir ($\bar{X}=3.38$)” maddelerinin algıları “orta derecede katılıyorum” derecesinde gösterdikleri görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede gösterdikleri algı ise, “öğrencilerle sürekli temas halindedir ($\bar{X}=2.98$)” maddesine olup *orta derecede katılıyorum*

düzeyindedir. Balcı (1993) ve Dağlı (2000) yaptıkları araştırmalarda “öğrencilerle temas halindedir” maddesini en düşük algılardan biri olarak bulmuşlardır.

2. *Öğretmenler*: Bu boyutta yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algıladıkları madde, “öğretim yönteminde esnek yönetim stilleri (pekiştirme, ödev verme vb.) uygularlar” ($\bar{X}=3.58$) maddesini “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde gösterdikleri saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede gösterdikleri algı ise, “kendi branşları dışındaki diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar” ($\bar{X}=3.01$) maddesi olup, algılarının *orta derecede katılıyorum* derecesinde olduğu görülmektedir.

3. *Okul Ortamı*: Bu boyutta yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algıladıkları madde, “öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, kütüphane sorumlusu vb.) fırsat verilir” ($\bar{X}=3.83$) maddesini “çoğunlukla katılıyorum” derecesinde gösterdikleri gözlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede gösterdikleri algı ise, “eğitim araç gereçleri hayli zengindir” ($\bar{X}=2.67$) maddesi olup, yönetici ve öğretmenlerin algıları *orta derecede katılıyorum* derecesindedir. Bu her iki madde de Balcı (1993)’nın bulduğu maddelerinin aynısı olup bulunan bulgularla örtüşmektedir.

4. *Öğrenciler*: Bu boyutta yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algıladıkları madde, “öğretmenin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler” ($\bar{X}=2.86$)” maddesini “orta derecede katılıyorum” derecesinde gösterdikleri saptanmıştır. Bu madde Girmen (2001)’in bulduğu maddeyle örtüşmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede gösterdikleri algı ise, “sık ve sistemli olarak kendilerini değerlendirebilirler” ($\bar{X}=2.44$)” maddesi olup, yönetici ve öğretmenlerin algı düzeyleri *az katılıyorum* derecesindedir.

5. *Veliler*: Bu boyutta yönetici ve öğretmenlerin en yüksek algıladıkları madde, “öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler” ($\bar{X}=2.24$)” maddesini *az katılıyorum* derecesinde gösterdikleri saptanmıştır. Bu madde, Balcı (1993) ve Girmen (2001)’in bulduğu maddenin aynısıdır. Yönetici ve öğretmenlerin bu boyutta en düşük derecede gösterdikleri algı, “okulun kendilerinden neler beklendiğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler” ($\bar{X}=2.04$)” maddesi olup, yönetici ve öğretmenlerin algıları *az katılıyorum* düzeyindedir.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyi orta derecedir. Etkili okulun en temel varsayımlarından biri de, öğretmenlerin öğretebileceği ve öğrencilerin öğrenebileceği inancıdır. Bu anlayış olmadan etkililiğe ulaşamaz. Öyleyse, her yönetici, öğretmen ve öğrenci buna inandıkça ismi ne olursan olsun, imkanlar ne kadar olumsuz görünürse görünsün okullar etkili olacaklardır. Literatürde de vurgulandığı gibi, etkili okulda nitelik en önemli unsurdur. Dolayısıyla ruhsal istek ve niteliksel davranışlar, istenilen amaçları gerçekleştirecek ve verilen eğitim etkili olacaktır. Eğitim etkili oldukça insanlar, sağlam bir ruhla etkin, verimli ve daha mutlu bir şekilde yaşayabileceklerdir.

ÖNERİLER

Bu alt başlık altında araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okuldaki akademik başarıyı etkilediğinden velilere, okulun önemi ve çocukların başarılarını nasıl etkiledikleri yaygın bir şekilde açıklanmalı, yeni düzenlemelerle okul çevreye açılmalı ve okul çevreyi çekecek hale getirilmelidir.
- Etkili okullar genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetilmektedir. Bu yüzden yöneticilerin eğitilmesi, hizmet içi kurslar düzenlenmesi veya yüksek lisans yapma imkanlarının sağlanması faydalı olabilir. Yöneticilerin Yüksek Lisans yapmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK işbirliğine gitmelidir.
- Bu araştırmaya benzer araştırmalar belli sürelerle tekrar edilerek okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin etkililikleri sürekli izlenebilir.
- Eğitim Fakültelerinde başta eğitim yöneticisi yetiştiren bölümler olmak üzere öğretmen yetiştiren bölümlere “etkililik” seçmeli bir ders olarak konulabilir.
- Etkili okul konusundaki hizmetiçi eğitimler; içeriğin uygulamaya dönük niteliğinden dolayı seminer, kurs vb. biçimlerden çok işbaşında yetiştirmeye dönük yapılabilir. Okullardaki yönetici ve öğretmenler için; katılımcı,

paylaşımıcı, yetkilendirici, yeniliklere açık ve vizyon sahibi olmayı sağlamak için mesleki toplantılar ve konferanslar düzenlenebilir.

- Öğrencilerin başarı farklılıkları ek ders veya kurs gibi düzenlemelerle giderilebilir. Etkili bir okul oluşturularak diğer okulların onu (etkili okulu) örnek alması sağlanabilir.
- Yöneticilerin eğitim düzeyleri, öğretmenlerden daha yüksek düzeye getirilmelidir. Eğitim yönetimi alanından mezun yüksek lisans yapan öğretmenlere yönetici olma imkanı verilmelidir.
- Okul müdürlerinin “tam” derecede etkili olmaları için temel yönetici özelliklerine ve yine okul müdürlerinin sahip olması gereken işlev ve yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır. XIV. Milli Eğitim Şurasında (1993:215) belirtildiği gibi, lisansüstü eğitim programlarına üniversitelerde veya Milli Eğitim Akademi’inde bir an önce başlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Yeni öğretim programını uygulayan okullar (pilot okullar) ile şimdiki programla hizmet veren okulların etkililiği ve bu etkililikte programın rolü araştırılabilir.
- Bu araştırma, yalnız 2003-2004 öğretim yılı Batman il merkezindeki ilköğretim okullarıyla sınırlıdır. Bulguların Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarına genellenmesinden kaçınılmalı, değişik araştırma yöntemleri ve değişkenler kullanılarak değişik bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim-öğretim sistemimizin etkili okulu gerçekleştirebilmesi için çağın gerekleri doğrultusunda yeniden nasıl planlanacağı ve yapılandırılabileceği araştırılabilir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemi içerisinde okulların etkisiz kalmalarına neden olan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik yeni teoriler araştırılabilir.
- Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültesi ve lisansüstü mezunlarının diğer mezunlara göre daha olumsuz algılamalarının nedenleri araştırılabilir. Aynı şekilde 1-5 yıllık kıdemlilerin 6-10, 11-15 ve 16 yıl üstü yönetici ve öğretmenlere göre daha düşük çıkmasının nedenleri de araştırılabilir. Benzer şekilde yönetici algılarının yüksek çıkmasının nedenleri araştırma konusu olabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm yurttta yılda 4 kere yapılan değerlendirme sınav sonuçlarındaki başarı düzeyleriyle okulların etkililik ilişkisi araştırılabilir.
- Araştırmada Öğrenciler ve Veliler boyutlarının en az etkili çıkmasının nedenleri ve neden olan sorunların kaldırılması için teoriler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Önder Matbaası.
- Akcan, İ. (2001). “Ailenin İlköğretimde, Öğrenci Başarısına Etkisi”. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akçay, C. – M. A. Başar (2004) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri, Kaynakları ve Sorunları”. Ankara: **Eğitim Yönetimi Dergisi**.
- Akgün, N. (2001). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği”. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Akgündüz, H. (1997). **Osmanlı Medrese Sistemi**. İstanbul: Ulusal Yayıncılık.
- _____ (1998). **Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi**. Diyarbakır: Zafer Matbaası.
- _____ (2005). **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümler**. Yayıma Hazırlanmış Araştırma, Diyarbakır.
- Akın, M. A. (2002). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi”. Malatya: İnönü Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aksu, A. (1994). “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi”. Malatya: İnönü Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Akyüz, H. (1991). **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Altun S. A. (2001). **Örgüt Sağlığı**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Anderson, W. L. (1987). “**Teachers And Teaching**”. South Carolina
- Ataunal, A. (2003). **Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen**. Ankara: MEV Yayınları. MEV Araştırma-Geliştirme Merkezi. No:4
- Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2002). **Alternatif Okullar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- _____ (1998). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- _____ (2002a). “Okul ve Çevre İlişkileri”. **Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- _____ (2002b). “Eğitim ve Okul Yönetimi”. **Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, S. (1994). **Eğitime Farklı Bir Bakış**. İzmir: T.Ö.V Yayınları.
- Aydoğan, İ. (1999). “Etkili Okul”. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. S:8
- Aytaç, T. (2000). **Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, C. (1995). **Zorunlu Eğitime Hayır**. İstanbul:Ayrıntı Yayınları. (Çev: Ayşegül Sönmezay)
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul, Kuram-Uygulama ve Araştırma**. Ankara:Yavuz Dağıtım.
- _____ (1996). “Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”. Ankara: **Yeni Türkiye Dergisi**. Eğitim Özel Sayısı. Yıl:2. S:7.
- _____ (2000). **Örgütsel Sosyalleşme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____ (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barış, B. (2002). “İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: MEB Yay. Öğretmen Dizisi No:200
- Başaran, İ. E. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetimsel Davranış**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- _____ (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Gül Yayınları.
- _____ (1996). **Eğitime Giriş**. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- _____ (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştepe, İ. (2002). “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Alguları” Malatya: İnönü Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- _____ (2004). “Etkili Okul ve Nitelikleri”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Aralık Sayısı. Yıl:29. S:135
- Bayrak, C. (2001). **“Eğitim Yönetimi”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayınları.
- Beare, H. – B. J. Caldwell – R. H. Millikan (1992). **Creating An Excellent School**. New York: Routledge Press.

- Bıldır, C. (1995). “İlköğretim Okullarının Amacına Ulaşma Derecesi”. Ankara: TODAİ. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Binbaşoğlu, C. (1993). “Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etkenler”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**. S:185
- _____ (2003). “Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**.
- Bloom, S. B. (1987). “A Response To Slavin’s Mastery Learning Reconsidered”. **Review of Educational Research Winter**, Volume 57, No. 4, PP. 507-508
- Bolay, S. H. – M. Türköne – Ö. Kabasakal (1996). **Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bozkurt, M. (1998). “Sistem İçerisinde Görev Yapmakta Olan Stajyer Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özellikleri Hakkındaki Görüşleriyle Kendilerinin Bu Özelliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bursalıoğlu, Z. (1998). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2002). “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü”. Ankara: **Eğitim Yönetimi Dergisi**.
- Cerit, Y. (2001). “Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu”. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Cheng, Y. (1996). “School Effectiveness and School Based Management: A Mechanism for Development”. London: The Falmer Press.
- Coşkun, Y. (1997). “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları”. Ankara: TODAİ (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Cremeers B. P.M. (1994). **Advances İn School Effectiveness Research And Practise**. Pergamon: The British Council.
- _____ (2002). “From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis and Outline of the Empirical Study”. **Educational Research and Evaluation**. Vol:8, No:4
- Çalık, T. (1997). **Etkili Eğitim Yöneticisi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. S:134
- Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. (2004). “Bir Okul Müdürünün Günlüğü”. Elazığ:Firat Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Dergisi**. C:14, S:1

- Çetin, Ş. (2001). “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma”. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. 25.08.2004.
- Çınkır, Ş. (2004). “Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi”. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. Yıl:31, S:161
- Dağlı, A. (1994). “İlköğretim Okulların Örgüt İklimi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- _____ (2000). “İlköğretim Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları”. Ankara: Eğitim Yönetimi Dergisi.
- Dağlı, B. (2002). “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Öğretimine İlişkin Davranışlarının Değerlendirilmesi”. Diyarbakır: SBE.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Daylan, M. A. (2002). “Eğitimin Yerinden Yönetiminde Müfredat Laboratuar Okulları”. Ankara: TODAİ (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Demirel, Ö. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Kardeş Yayınları
- Demirtaş, H. (1997). “Etkili Eğitim Yöneticilerinin Davranışları”. Malatya: İnönü Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dönmez, B. (2002). “Bir Okul Geliştirme Modeli Olarak Laboratuar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi”. Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi**. S:126.
- Ensari, H. (1998). “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul”. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi, **Eğitim Bilimleri Dergisi**. S:10.
- Erciftçi, P. (2002). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Algılamaları”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. EBE. (Yüksek Lisans Tezi).
- _____ (2001). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001). “Eğitimde Yeni Yönelimler”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Pegam Yay. (Editör:Özcan Demirel-Zeki Kaya).
- Ergit, Ş. (1999). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**. Ankara: MEB Yayınları.
- Ertan, Z. (2000). “İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları”. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Fertig, M. (2000). “Researching Effective Schools İn Developing Countries”. **School Effectiveness and School Improvement**. Vol:11, No:3, s.385-403. UK.
- Fındıkçı, İ. (1996a). “Öğreten Okuldan Öğrenen Okula”. Ankara: **Yeni Türkiye Dergisi**. Eğitim Özel Sayısı. Yıl:2 S:7

- _____ (1996b). **Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları:1
- Fidan, N. (1996). **Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.
- Geçer, A. K. (2002). “Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenmeleri Üzerindeki Etkisi”. Ankara: Ankara Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Girmen, P. (2001). “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri”. Eskişehir: SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Glasser, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. İstanbul: Beyaz Yay. (Çev: Ulaş Kaplan).
- Gordon, T. (1998). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökaydın, N. (2002). “Çağdaş Eğitime Bakış”. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. MEB Basımevi. S:153-154.
- Güçlü, N. (1995). “Yönetim ve Liderlik”. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. MEB Basımevi. S:128.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri”. Ankara: Ankara Üniversitesi, SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- _____ (1996). “İstanbul’daki İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları”. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. (Yayınlanmamış Araştırma).
- _____ (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”. Ankara: **Eğitim Yönetimi Dergisi**.
- Gürsel, M. (1997). **Okul Yönetimi**. Konya: Miko Basım Yayım Dağıtım.
- _____ (2002). “21.Yüzyıl Öğretmeni”. **Eğitime Yeni Bakışlar-I**. Ankara: Micro Basım.
- Gürsoy K. (1994). “Şahsiyet Eğitimi”. **Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi**. Van: 100. Yıl Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Halis İ. (2003). **Sınıf Yönetimi “Modern Toplumda Okul ve Sınıf”**. Ankara: Micro Yay. Editör: Ömer Üce.
- Hanson, E. M. (2003). **Educational Administration and Organizational Behavior**. America: Linda Cox Press.
- Harris, A. (2001). “**Building The Capacity For School Improvement**”. School Leadership and Management. Vol:21, No:3,

- İllich, I. (2000). **Okulsuz Toplum**. İstanbul: Şule Yayınları.
- İra, N. (2004). “Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S:310.
- Jenson R. W. – H. N. Sloane - K. R. Young (1998). “**Applied Behavior Analysis Education**”. A Structured Teaching Approach. United States: Prencice Hall Press.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Anakara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kemiksiz, Z. (2002). “Öğrenciler Tarafından Daha Çok Sevilecek Bir Okulun Özellikleri”. Ankara: Hacettepe Üni. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kızıltepe, Z. (2002). “İyi ve Etkili Öğretmen”. Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi**. S:126
- Kocabaş, İ. (2004). “Eğitim Yönetiminde Kıyaslama Yöntemi”. Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi**. C:29, S:132.
- Kocaoğlu, A. (1992). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri”. Ankara: TODAİ. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).
- Korkmaz, G. (2002). “21. Yüzyıl Bilgi Toplumunda Okul Kültürü ve Yönetimi”. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE. İşletme Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Maboçoğlu, M. (2000). “Demokrasi Eğitimine Uygun Öğretmen Nasıl Olmalıdır?”. Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi**. C:25, S:115.
- Mangır, M. (1987). “Eğitimde Öğretmenin Rolü”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Şubat Sayısı. S:119
- Meviş, M. (2002). “Denizli İli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul-Aile İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Tarafından İdeal ve Pratik Düzeyde Değerlendirilmesi”. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Mortimore, P. (1993). Issues in School Effectiveness. **School Effectiveness And School Improvement**, Britanya. Chapter:8
- Murphy, J. (1993). Effective Schools: Legacy and Future Directions. **School Effectiveness And School Improvement**, Britanya. Chapter:9
- Okumuş, M. (2002). “İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özabacı, N. Ş. (1999). “Okul Başarısızlığının Nedenleri”. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

- Özdaş, F. (2001). “Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özdemir, A. (2002). “Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı”. Kastamonu: **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C:10, No:1.
- Özdemir, S. (1996). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, S. (2002). “Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecinde Oluşturdukları Okul Kültürünün, Okulun Verimliliğini Artırabilmelerine Yönelik Algılama Düzeyleri”. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özden, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2001). “Altı-On İki Yaşlarındaki Çocukların Eğitimi ve Okul Başarıları”. Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi**. C:26, S:120.
- Özsoy, H. İ. – A. Altunal (2001). **Nasıl Bir İnsan ve Nasıl Bir Eğitim**. Ankara: 20 Mayıs, Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Özsoy, O. (2003). **Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztürk, B. – F. T. Şahin – G. Koç (2002). “İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri”. Ankara: **Eğitim Yönetimi Dergisi**.
- Pehlivan, İ. (1998). “Eğitim ve Okul Yönetimi”. Ankara: **İlköğretim Müfettişleri Semineri Ders Notları** (27 Temmuz-21 Ağustos).
- Petrof, G. (1963). **Okul ve Hayat**. İstanbul: Remzi Kitabevi. (Çev: Hasip Ahmet Aytuna).
- Poyraz, H. (2002). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Reynold, D. – C. Peter (1993). An Update Review of the British Literature. **School Effectiveness And School Improvement**, Britanya. Chapte:1
- Reynold, D. - R. Davie - D. Phillips (1998). “The Cardiff Programme: An Effective School Improvement Project Based Upon School Effective Research”. England: **University Of Wales College Of Cardiff Press**.
- Russell, B. (2001). **Eğitim Üzerine**. İstanbul: Say Yayınları. (Çev: Nail Bezel).
- Schein, E. H. (1978). **Örgüt Psikolojisi**. Ankara: TODAİ Yayınları. No:173. (Çev: Mustafa Tosun).

- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Spot Matbaacılık,
- Solmaz, N. (2002). “İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Sorenson, H. (1968). **Eğitim Psikolojisi.** İstanbul:Milli Eğitim Yayınları. (Çev: Gültekin Yazgan)
- Spring, J. (1991). **Özgür Eğitim.** İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Çev:Ayşen Ekmekçi)
- Sungur, N. (2001). **Yaratıcı Okul-Düşünen Sınıflar.** İstanbul:Evrım Yayınları.
- Şahin, A. (2003). “Okulu Başarılı Yapan Nedir?”. Ankara: **Yeni Eğitim Dergisi.**
- Şahin, A. E. - Hasan Ş. (2002). “Toplam Kalite Yönetimi”. **Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları.** Ankara: MEB Basımevi.
- Şahin, S. (2004). “Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme”. Ankara: **Eğitim Yönetimi Dergisi.**
- Şahinkaya, R. (1963). **Çocuk Psikolojisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, H. (2002). “Değişim ve Dönüşüm”. **Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü** (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:73.
- _____ (1996). “Etkili Okul Yönetimi. İlkokullarda Bir Araştırma”. Eskişehir: **Yayınlanmamış Araştırma Raporu.**
- _____ (2002a). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____ (2002b). **Öğretim Liderliği.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, H. (2000). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** İstanbul: MEB Basımevi.
- Taş, A. (2000). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri”. Ankara: Gazi Üniversitesi, EBS. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Tatar, M. (2004). “İlköğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleriyle Alan Dışı Öğretmenlerin Etkilikleri”. Ankara: Ankara Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Taylor, O. B. (2002). “The Effective Schools Process: Alive Well”. Delta Kappan. United States: Vol:83, Issue:5
- Taymaz, H. (2000). **Okul Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Thomas, C. (1990). **Effective Teaching**. USA.
- Tosun, M. (1981). **Örgütsel Etkililik**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Tozlu, N. (1992). **Eğitime Giriş Ders Notları**. Van: 100. Yıl Üniv. Matbaası.
- Töremen, F. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. – Y. Kolay (2003). “İlköğretim Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. S:160.
- Türedi, A. (1999). “Öğrenen Organizasyonlar ve Eğitim Örgütleri”. Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**.
- Türk, E. (1999). **Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türkoğlu, H. (2002). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları”. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Üre, Ö. (2002). “21.Yüzyıl Öğretmeni”, **Eğitime Yeni Bakışlar-I**. Ankara: Micro Basım.
- Varış, F. (1997). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaralı, İ. (2002). “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri”. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yazıcı, S. (2002). **Öğrenen Organizasyonlar**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yemenici, H. (2001). “Okula Dayalı Yönetimi”. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yenipınar, Ş. (1998). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri”. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldız, S. (2001). “Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi”. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erçetin, Ş. (2005). “**Okul Yönetiminde Yenilikler**”. (<http://ozbenaziz.sitemynet.com/denetim/id4.htm> 24.01.2005).
- (http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/36/web/egitim/ahmet_korkmaz.htm 26.01.2005)

EKLER

Ek 1: İlköğretimdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi Anketi

Ek 2: İlköğretimdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Etkililiğine İlişkin Algılarının Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Ek 3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten Alınan Uygulama İzni

Ek: 1

İLKÖĞRETİM OKULLARININ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (ANKET)

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, “**İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre, İlköğretim Okullarının Etkililiğini**” saptamaktır. Anket sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. **I. Bölümde**, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. **II. Bölümde** ise, okulunuzun etkililik düzeyini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Size en uygun gelen her seçenek için bir “**X**” işareti koyunuz. *Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.* İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Şehmus ORAL
D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu:
 - 1 () Eğitim enstitüsü veya yüksek öğretmen okulu
 - 2 () Eğitim yüksekokulu
 - 3 () Eğitim fakültesi
 - 4 () Fen edebiyat fakültesi
 - 5 () Lisansüstü
 - 6 () Diğer (Lütfen yazınız.....)
2. Öğretmenlikteki veya Yöneticilikteki toplam kıdeminiz:
 - 1 () 1-5 yıl
 - 2 () 6-10 yıl
 - 3 () 11-15 yıl
 - 4 () 16 yıl ve üstü
3. Öğretmensiniz bulunduğunuz okulda hangi kademedede çalışmaktasınız:
 - 1 () I. kademe (sınıf öğretmeni)
 - 2 () II. kademe (ortaokul)
4. Yöneticiyseniz bulunduğunuz okuldaki konumunuz:
 - 1 () Müdür
 - 2 () Müdür yardımcısı
5. Bulduğunuz okul:
 - 1 () Resmi
 - 2 () Özel
6. Cinsiyetiniz:
 - 1 () Bay
 - 2 () Bayan

II. BÖLÜM

Maddeler		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
I. Bu okulda okul müdürü;						
1	eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dizer, planlar ve uygulamaya koyar.					
2	öğrenci başarısına ayrı önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.					
3	öğretim programını koordine eder.					
4	öğretmen ve öğrencilerden eğitim-öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.					
5	personelin okula bağlanmasını sağlar.					
6	öğretmenlerin ilgilerine eğilir, destek verir ve geliştirir.					
7	öğretim sürecini izlemek ve geliştirmek amacıyla zaman zaman okulu gezer ve sınıfları ziyaret eder.					
8	öğrencilerle sürekli temas halindedir.					
9	okul kurallarını korumada kararlı ve adildir.					
10	öğrenci ve öğretmenlere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.					
II. Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;						
11	okulun amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda ortak bilince sahiptirler.					
12	sınıfta düzenli bir ortam sağlarlar.					
13	kendilerini sürekli geliştirme ve ideal model olma peşindedirler.					
14	her derste ulaşılması istenen amaçları ve bu amaçlara ulaştıracak olan etkinlikleri açıkça gösterirler.					
15	öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine yeterli zaman ayırırlar.					
16	ev ödevi ile okul dışı çalışmaları/araştırmaları, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görürler.					
17	her öğrencinin öğrenebileceğine ve kendilerinin de öğretmen olarak öğretebileceklerine inanırlar.					
18	öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onları yetenekleri doğrultusunda geliştirirler.					
19	yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla ilgi gösterirler.					
20	kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.					
21	kendi branşları dışındaki diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.					
22	öğretimde etkinlikleri (faaliyetleri) birbirlerine dayandırır.					
23	öğretim yönteminde öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını tespit ederek öğretimle ilişkilendirirler.					
24	öğretim etkinliklerinde öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.					
25	öğretim yönteminde esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme vb.) uygularlar.					

26	öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.					
27	öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.					
28	öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.					
29	öğretimde içerik, beceri ve konuların seçiminde etkilidirler.					
30	öğrencileri disipline etmede etkilidirler.					
31	ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.					
III. Genel olarak bu okulun ortamında;						
32	öğrenim çevresi, öğrencilerin okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir.					
33	okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.					
34	başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.					
35	yaratıcı düşünenler teşvik edilir.					
36	değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar) yapısı vardır.					
37	yöneticiler öğrencilere ilgi gösterir ve öğrenciler de bunun farkındadır.					
38	öğretmenler öğrencilere ilgi gösterir ve öğrenciler de bunun farkındadır.					
39	öğrenci başarısının izlenmesine ve öğrenciye iletilmesine önem verilir.					
40	öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, kütüphane sorumlusu vb.) fırsat verilir.					
41	küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılmasına imkan verilir.					
42	eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.					
43	öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış ve işbirliği içindedirler.					
44	tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					
45	paylaşılmış (herkesin kendini ilgilendiren konularda karara katılması) yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.					
46	okulun örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.					
47	sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır.					
48	öğretmenlerin etkili çalışması/çalıştırılması söz konusudur.					
49	işbirliğine dönük davranışlar pekiştirilir.					
50	bireysel çabalar özendirilir.					
51	her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasına çalışılır.					
IV. Genel olarak bu okulun öğrencileri;						
52	kendilerinden neler beklendiğini bilirler.					
53	birbirleri için öğretmenlik yaparlar.					
54	başarı konusunda yüksek beklenti sahibidirler.					
55	öğrenme etkinliklerine (faaliyetlerine) daha çok zaman ayırırlar.					
56	öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.					
57	sık ve sistemli olarak kendilerini değerlendirebilirler.					
V. Genel olarak bu okulun velileri;						
58	okulun etkinliklerine destek verip, katılırlar.					
59	okul yönetimiyle iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.					

60	öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler.					
61	okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.					
62	öğrenci başarısında rol alırlar.					
63	okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.					

Ek: 2

İlköğretimdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Etkiliğine İlişkin Algıların Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Maddeler		Ortalama	Standart Sapma
I. Bu okulda okul müdürü;			
1	eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	3.33	1.25
2	öğrenci başarısına ayrı önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	3.38	1.27
3	öğretim programını koordine eder.	3.35	1.27
4	öğretmen ve öğrencilerden eğitim-öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	3.26	1.27
5	personelin okula bağlanmasını sağlar.	3.22	1.38
6	öğretmenlerin ilgilerine eğilir, destek verir ve geliştirir.	3.14	1.35
7	öğretim sürecini izlemek ve geliştirmek amacıyla zaman zaman okulu gezer ve sınıfları ziyaret eder.	3.17	1.34
8	öğrencilerle sürekli temas halindedir.	2.98	1.26
9	okul kurallarını korumada kararlı ve adildir.	3.38	1.39
10	öğrenci ve öğretmenlere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	2.94	1.34
II. Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;			
11	okulun amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda ortak bilince sahiptirler.	3.43	1.11
12	sınıfta düzenli bir ortam sağlarlar.	3.54	0.96
13	kendilerini sürekli geliştirme ve ideal model olma peşindedirler.	3.05	1.14
14	her derste ulaşılmaması istenen amaçları ve bu amaçlara ulaştıracak olan etkinlikleri açıkça gösterirler.	3.28	0.99
15	öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine yeterli zaman ayırırlar.	3.47	1.00
16	ev ödevi ile okul dışı çalışmaları/araştırmaları, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görürler.	3.40	1.06
17	her öğrencinin öğrenebileceğine ve kendilerinin de öğretmen olarak öğretebileceklerine inanırlar.	3.34	1.10
18	öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onları yetenekleri doğrultusunda geliştirirler.	3.04	1.12
19	yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla ilgi gösterirler.	3.14	1.13
20	kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	3.34	1.25
21	kendi branşları dışındaki diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	3.01	1.11
22	öğretimde etkinlikleri (faaliyetleri) birbirlerine dayandırır.	3.28	0.99
23	öğretim yönteminde öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını tespit ederek öğretimle ilişkilendirirler.	3.18	1.01
24	öğretim etkinliklerinde öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	3.31	1.03

25	öğretim yönteminde esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme vb.) uygularlar.	3.58	0.99
26	öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.	3.24	0.98
27	öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	3.15	1.08
28	öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	3.22	1.08
29	öğretimde içerik, beceri ve konuların seçiminde etkilidirler.	3.35	1.02
30	öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	3.25	1.15
31	ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	3.35	1.04
III. Genel olarak bu okulun ortamında;			
32	öğrenim çevresi, öğrencilerin okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir.	2.82	1.47
33	okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	3.13	1.21
34	başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	3.14	1.21
35	yaratıcı düşünenler teşvik edilir.	3.11	1.22
36	değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar) yapısı vardır.	2.92	1.18
37	yöneticiler öğrencilere ilgi gösterir ve öğrenciler de bunun farkındadır.	3.06	1.19
38	öğretmenler öğrencilere ilgi gösterir ve öğrenciler de bunun farkındadır.	3.59	0.97
39	öğrenci başarısının izlenmesine ve öğrenciye iletilmesine önem verilir.	3.54	1.01
40	öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, kütüphane sorumlusu vb.) fırsat verilir.	3.83	1.11
41	küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılmasına imkan verilir.	2.83	1.28
42	eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	2.67	1.38
43	öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış ve işbirliği içindedirler.	3.06	1.21
44	tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	2.80	1.24
45	paylaşılmış (herkesin kendini ilgilendiren konularda karara katılması) yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	2.95	1.15
46	okulun örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	3.01	1.15
47	sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır.	3.43	1.22
48	öğretmenlerin etkili çalışması/çalıştırılması söz konusudur.	3.43	1.11
49	işbirliğine dönük davranışlar pekiştirilir.	3.21	1.12
50	bireysel çabalar özendirilir.	3.09	1.19
51	her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasına çalışılır.	3.38	1.12
IV. Genel olarak bu okulun öğrencileri;			
52	kendilerinden neler beklendiğini bilirler.	2.64	1.17
53	birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	2.47	1.09
54	başarı konusunda yüksek beklenti sahibidirler.	2.57	1.13
55	öğrenme etkinliklerine (faaliyetlerine) daha çok zaman ayırırlar.	2.58	1.09
56	öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.	2.86	1.09
57	sık ve sistemli olarak kendilerini değerlendirebilirler.	2.44	1.06

V. Genel olarak bu okulun velileri;			
58	okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	2.09	1.25
59	okul yönetimiyle iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	2.18	1.23
60	öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup, tartışabilirler.	2.24	1.22
61	okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	2.04	1.16
62	öğrenci başarısında rol alırlar.	2.21	1.27
63	okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	2.05	1.21

Ek: 3

İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten Alınan Uygulama İzni