



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hamza TURAL

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Hamza

Soyadı : TURAL

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :“Okul Çevre İlişkileri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki”

İngilizce Adı :“The Relationship Between School Environment Relations and School Effectiveness”

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hamza TURAL

İmza:

KABUL VE ONAY

Hamza TURAL tarafından hazırlanan “Okul Çevre İlişkileri ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İbrahim GÜL

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Şenol SEZER

Eğitim Bilimleri, Ordu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

“Eşime, oğluma ve eğitim hayatım boyunca yolumu aydınlatan büyük aileme...”

TEŐEKKÖRLER

Tez danışmanlığımı üstlenen sayın Doç. Dr. İbrahim GÖL'e, görüş ve önerilerinden faydalandığım Doç. Dr. Cevat ELMA ile Doç. Dr. Güner TURAL'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez çalışmamda, anketlere katılarak katkı sağlayan ve fikirleri ile destek veren öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Meşakkatli olan tez yazım sürecinde desteklerini her zaman hissettiğim tüm ailemin bireyelerine sonsuz teşekkürler.



OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hamza TURAL

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre, okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini yerine getirme düzeyine ve okul etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerin cinsiyet, çalışma süresi, branş, öğrenim durumu, eğitim bölgesi, okul türü ve çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkezinde bulunan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy ilçelerindeki devlet okullarından seçilmiş olan, 9 anaokulu, 11 ilkokul, 12 ortaokul ve 12 lisede görevli 498 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gül (2015) tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan “Okul-Çevre İlişkileri Ölçeği” ile Günel (2014) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında aritmetik ortalama, standart sapma, Bağımsız t testi, One-Way Anova testi, Mann Whitney-U ve Kruskal-Wallis testleri, Dunnett’s C ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim

durumu değişkenleri açısından retmenlerin okul-evre ilişki düzeylerinde ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı fakat eğitim bölgesi, okul türü ve çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul-evre ilişkilerinin okul etkililiğini ne Şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul-evre ilişkilerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul-evre ilişkilerinin okul etkililiğindeki değişimin %23'n açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Okul-evre ilişkileri, etkili okul oluşturma yolunda dikkate alınmalıdır. Okul-evre ilişkileri eğitimin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmelidir. Okul evre ilişkilerinin yönetici, retmen, renci, veli ve okul çevresinde bulunan diğer eğitim paydaşları tarafından geliştirilmesi yönünde birlikte çaba sarf edilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Etkili Okul, Okul evre-İlişkileri, retmen

Sayfa Sayısı : XV + 88 sayfa

Danışman : Doç. Dr. İbrahim GL

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ENVIRONMENT RELATIONS AND SCHOOL EFFECTIVENESS

MS Thesis

Hamza TURAL

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the relationship between school-environment relations and school effectiveness according to teachers' opinions. Also teachers' opinions about the level of fulfillment of school-environment relations and school effectiveness were examined. It was determined whether these opinions differed in terms of gender, working period, branch, education level, educational region, type of school and socio-economic status of the environment.

In this descriptive study, survey model was used. The sample of the study consisted of 498 teachers from 9 kindergartens, 11 primary schools, 12 secondary schools and 12 high schools selected from public schools in İlkadım, Atakum, Canik and Tekkeköy districts in Samsun city center in 2017-2018 academic year. In the research, "School-Environment Relations Scale" that was developed by Gül (2015) and consisted of 22 items and also "School Effectiveness Scale" that was developed by Günel (2014) and consisted of 18 items were used as data collection tool.

Arithmetic mean, standard deviation, Independent t test, One-Way Anova test, Mann Whitney-U and Kruskal-Wallis tests, Dunnett's C and Scheffe multiple comparison tests were used in the analysis of the data. Also simple linear regression analysis was conducted to reveal how teachers' opinions predict school effectiveness.

The findings revealed a positive and significant relationship between school-environment relations and school effectiveness. It was concluded that there was no significant difference in terms of gender, working period and educational status about level of school-environment relationship and school effectiveness but there were significant differences in terms of type of school, educational region and socio-economic status of the environment. As a result of simple linear regression analysis to

determine how school-environment relations predict school effectiveness, it was found that school-environment relations was a significant predictor of school effectiveness. It was concluded that school-environment relations accounted for 23% of the change in school effectiveness.

School-environment relations should be considered in the way of creating effective schools. School-environment relations should be considered as an important dimension of education. The effort should be consider together to develop school-environment relations by administrators, teachers, students, parents and other education stakeholders.

Key Words : **Effective School, School and Environment Relations, Teacher**

Number of Pages : **XV + 88 pages**

Advisor : **Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÜL**

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1 Alt Amaçlar	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Okul ve Çevresi.....	6
2.1.1 Açık ve Sosyal Bir Sistem Olarak Okul.....	6
2.1.2 Okulda Çevre Faktörü	7
2.3 Okul-Çevre İlişkilerinin Temel Boyutları.....	10
2.3.1 Okula Ailenin Katılımı ve Okul-Aile İşbirliği.....	11
2.3.2 Toplumun Kalkınmasına Okulun Katkısı.....	13
2.3.3 Çevrenin Eğitime Destek Sağlaması ve Halkla İlişkiler.....	14
2.3.4 Çevredeki Güç ve Baskı Grupları ile İlişkiler.....	17
2.3.5 Yeni İletişim Teknolojileri ve Okul.....	18
2.4 Etkili Okul Kavramı	19
2.5 Etkili Okulun Özellikleri	20
2.5.1 Güvenli ve Düzenli Çevre.....	23
2.5.2 Öğretimsel Liderlik	23
2.5.3 Yüksek Başarı Beklentisi	25

2.5.4 Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	25
2.5.5 Tüm Öğrencilere Öğrenme Fırsatı Sağlama	26
2.5.6 Olumlu Ev-Okul İlişkileri	27
2.6 Etkili Okulda Çevre Faktörü	28
2.7 İlgili Araştırmalar	30
2.7.1 Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Araştırmalar	30
2.7.2 Etkili Okul Üzerine Yapılan Araştırmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
III. YÖNTEM	42
3.1 Araştırmanın Modeli	42
3.2 Evren ve Örneklem	42
3.3 Veri Toplama Araçları	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
IV. BULGULAR	50
4.1 Okul-Çevre İlişkileri ile İlgili Bulgular	50
4.1.1 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Çevre İlişkilerinin Yerine Getirilme Düzeyi	50
4.1.2 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Çevre İlişkilerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması	51
4.2 Okul Etkililiği ile İlgili Bulgular	59
4.2.1 Öğretmenlerin Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri	59
4.2.2 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Etkililiğinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması	60
4.3 Okul-Çevre İlişkilerinin, Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	67
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1 Tartışma	67
5.2 Sonuçlar	75
5.3 Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	82

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Etkili Okullar Formülündeki İki Faktör Setleri	22
Tablo 2. Samsun İli 2017-2018 Yılı Okul ve Öğretmen Sayıları (Özel Okullar Hariç)	43
Tablo 3. Ölçeklerin Uygulandığı Okul ve Öğretmen Sayıları	44
Tablo 4. Örneklemeye İlişkin Bilgiler	45
Tablo 5. Okul-Çevre İlişkileri Puanlarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları	48
Tablo 6. Okul Etkililiği Puanlarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları.	49
Tablo 7. Öğretmenlerin Okul-Çevre İlişki Düzeyine Yönelik Görüşleri (N=498)....	50
Tablo 8. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (N=498)	51
Tablo 9. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498).....	52
Tablo 10. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498).....	52
Tablo 11. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (N=498)	53
Tablo 12. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498).....	54
Tablo 13. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları (N=498)	55
Tablo 14. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498).....	56
Tablo 15. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Dunnett's C Testi Sonuçları (N=498).....	57
Tablo 16. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo- Ekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498).....	58
Tablo 17. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo- Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları (N=498)	59
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri (N=498).....	60
Tablo 19. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498).....	60
Tablo 20. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498).....	61
Tablo 21. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498).....	62
Tablo 22. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498)	62
Tablo 23. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498).....	63
Tablo 24. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498).....	64
Tablo 25. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo- Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498)	65
Tablo 26. Regresyon Analizi Sonuçları (N=498)	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Geribildirim Döngüsüyle Açık Sistem (Hoy ve Miskel, 2010)..... 6



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
PISA	Programme for International Student Assessment

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumuna, amacına, önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde değişimin sürekli ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesi, eğitim ekosisteminin herhangi bir bileşenindeki değişimleri de beraberinde getirmektedir. Eğitim ekosisteminde meydana gelen farklılaşmanın bileşenleri üzerinde etkisini takip etmek, sürekli yenilenen sistem içerisinde yararlı ve tamamlayıcı olarak kalabilmek, her bileşen için zaman ilerledikçe güç olmaktadır. Bu durum, eğitim ekosisteminin en önemli bileşeni olan ve içinde birçok alt bileşeni barındıran okulun, dinamik ve yenilikçi bir yapıya sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir. Okullar güncel durumlara etkili bir biçimde tepki verecek kapasiteye sahip olmanın yanında, aynı zamanda sistem içerisinde ileride ortaya çıkabilecek muhtemel problemlere çözüm üretebilecek, sistemi entegre hale getirecek özellikleri taşımaktadır.

Okullar birbirlerine bağlı parçaları olan, açık bir şekilde tanımlanmış bir grup insandan oluşan, karmaşık bir sosyal ilişkiler ağı ve kendine özgü bir kültürü olan sosyal bir sistem olmakla birlikte, çevresel güçler değiştikçe hem rasyonel hem de doğal sınırlılıklarla hareket eden açık sistemlerdir (Hoy ve Miskel, 2010). Açık sistemler buldukları çevre ile sürekli etkileşim içindedirler. Okullara bu niteliği veren en önemli unsur ise, okulun girdilerini içinde bulunduğu toplumdaki alması ve bu girdiyi işleminin ardından tekrar topluma sunmasıdır (Aydın, 2005).

Bir okulun çevresi, okulun etkileşim içinde olduğu, girdilerini aldığı ve çıktılarını sunduğu, etkilediği ve etkilendiği varlık, olay ve olguların tümü olarak tanımlanabilir (Yiğit, 2010). Okulun var olma gayesi, çevresine katkı sunmak ve içinde bulunduğu toplumun gelişimini sağlamaktır. Bu bağlamda, eğitimin en kapsamlı unsuru olan

okul, toplumsal birikimin sonraki nesillere aktarılmasını, topluma yararlı bireyler yetiştirilmesini sağlayarak toplumun sürekliliğini temin eder. Okul ve çevre arasındaki etkileşim, eğitim ekosisteminin her bir unsurunu güçlü bir şekilde etkiler. Dolayısıyla uyumlu ve dengeli bir eğitim yapısı oluşturmak için okul-çevre ilişkilerini güçlü kılmak ve devamlı geliştirmek gerekir.

Etkileşimde olduğu sistem içinde sürekli dönüşüme uğrayan ve aynı zamanda diğer yapıları dönüştürme özelliği taşıyan okul özelinde “etkililik” kavramını tanımlamak, etkili okullarda bulunması gereken özellikleri belirlemek, önemli bir güçlüğü beraberinde getirmektedir. Etkili kabul edilme anlayışının değişkenlik gösterdiği bir süreçte okulların etkili olduklarını nasıl ortaya koyacakları, hangi göstergeleri referans kabul edecekleri, etkililik düzeylerini nasıl ölçebilecekleri belirlemek ayrı bir önem kazanmaktadır.

Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahiptirler. Balcı (2011), etkili okulların temelde öğrenciler ve öğretmenler üzerinden kaynaklarını geliştirdiğini, fiziksel imkân, programlar ve öğretim stratejilerin ise ikincil kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Okulların etkili olarak nitelendirilmesine yönelik birçok özellik tanımlanmış ve güçlü bir okul-çevre ilişkisi bu özelliklerden biri olarak kabul edilmiştir.

Eğitim sistemimizde okul-çevre ve okul-aile ilişkilerinin yeterli düzeyde gerçekleşmediği gözlemlenmektedir (Balcı,2011; Şişman ve Turan, 2002). Eğitim ve öğretimde niteliğin istenilen düzeye ulaştırılmasında asıl problem, çocuğun hayata hazırlanmasında en önemli rolü paylaşan okul ile aile arasında yeterli düzeyde sürekli bir iş birliğinin oluşturulamaması olarak görülmektedir. Etkili okullara ilişkin yapılan bir araştırmada velilerin okula destek olması ve okulun kendilerinden beklentileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, okul-çevre-veli iş birliklerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin gözden geçirilmesi, beklentilerin dikkate alınması ve engellerin ortadan kaldırılması önerilmiştir (Şişman, 2013).

Etkili okullar toplum içerisinde sosyal-açık bir sistem olarak bulunur. Okul dışı çevre ve bu çevre ile kurulan ilişkiler okul yapısını ve süreçlerini etkilediği için önemli görülmektedir. Burada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler eğitim sistemi içerisindeki diğer bileşenlerden farklı ve fazla bir biçimde kişilerle ilişki kurmakta, etkileşimde bulunmaktadır. Bunlara ilaveten, bir okulun etkili okul olma yolunda belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasında öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar da önemlidir. Öğretmen sosyal bir ekosistem olan okulun en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2005). Okulun çevre ile güçlü ilişkiler kurmasında ve etkili okul olma özelliklerini sağlama boyutunda, okulları ve eğitimi geliştirmek, iyileştirmek için öğretmen görüşlerini irdelemek gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmen görüşlerine göre okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre belirlenen farklılıkların incelenmesi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul-çevre ilişkileri hangi düzeyde yerine getirilmektedir?
2. Öğretmenlerin, okul-çevre ilişkilerini yerine getirme düzeyine ilişkin görüşleri, cinsiyet, çalışma süresi, branş, öğrenim durumu, eğitim bölgesi, okul türü, çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, çalışma süresi, branş, öğrenim durumu, eğitim bölgesi, okul türü, çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul-çevre ilişkileri, okul etkililiğinin bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okul bulunduğu çevrenin bir parçasıdır. Okul, açık bir toplumsal sistem olarak çevresinden girdiler alır ve bunları eğitim-öğretim sürecinden geçirdikten sonra

topluma gönderir. Okul bu süreç içinde sürekli çevreyle etkileşim ve iletişim halindedir. Okul- çevre iletişimini ve etkileşimini belirleyen pek çok etken vardır. Bu etkenler olumlu yönde olursa, okul çevre ilişkileri sağlıklı olur aksi yönde olursa okulun çevre ile olan ilişkilerini geliştirme sürecinde aksaklıklar yaşanır.

Ülkemizde okul çevre ilişkileri alanında yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Mevcut çalışmalar okulların etkili okul olma özelliklerini sahip olma düzeylerinin okul çevre ilişkileri boyutunda yetersiz olduğunu, okulların çevreleri ile olan ilişkilerinde sağlıklı ve çözüme yönelik iletişim kurmalarında problemler yaşandığını göstermektedir. Bu durum ülkemizde de bu alanda yapılacak çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır.

Türkiye’de “okul çevre ilişkileri” araştırmalarının azlığının yanı sıra, bu çalışmaların başlatıldığı yıllardan bugüne geçen süre içerisinde, eğitim alanında pek çok yeni kavram ve yaklaşımların ortaya çıktığı, okul çevresinin sürekli bir değişim içerisinde olduğu gözlenmektedir. Bu durum ister istemez okulların çevreleri ile ilişkileri üzerine yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı sürekli olarak artırmaktadır.

Okulun görevlerini etkili olarak yerine getirmesi istenir. Okul etkililiği üzerinde rol oynayan birçok faktör vardır. Program kalitesi, öğrenme olanakları, okul iklimi, akademik başarının tanınması, personel istikrarı, eğitimsel liderlik bu faktörlerden bazılarıdır. Etkili okul özelliklerinden birisi de okul-çevre ilişkileridir. Çevresiyle iyi ilişkiler kuran okulların etkililiğinin de artması beklenir. Çünkü okulun girdilerini aldığı ailelerin çeşitli özellikleri, okul etkililiği üzerinde önemli rol oynar.

Bu çalışmada okulların, okul-çevre ilişkilerini yerine getirme, etkili okul olma düzeylerinin belirlenmesi ve aynı zamanda aralarındaki ilişki, bu faktörlerin merkezinde yer alan öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmanın bu konuda ilgili araştırmalarla birlikte fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarını samimi, içten, tarafsız ve doğru olarak yansıtacak şekilde verdikleri kabul edilmektedir.

2. Seçilen araştırma yöntemi ile kullanılan veri toplama araçlarının bu çalışmanın amacına uygun olarak belirlendiği düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu araştırma, Samsun Büyükşehir sınırları içerisinde 2017/2018 Eğitim-Öğretim yılında İlkadım, Canik, Atakum, Tekkeköy ilçelerinde yer alan okullardan 9 anaokulu, 11 ilkokul, 12 ortaokul, 12 lisede görevli 498 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Konuyla ilgili ulaşılabilen kaynaklar ve veri toplama araçları araştırmanın sınırını oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okul Çevresi: Okulun etkileşim içinde olduğu, girdilerini aldığı ve çıktılarını sunduğu, etkilediği ve etkilendiği varlık olay ve olguların tümüdür (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Bu bağlamda okulu etkileyen varlıklar, olaylar, olgular ve düşüncelerin tamamı okulun çevresini oluşturur.

Etkili Okul: Her tür ve yetenekten öğrencinin öğretilbildiği, gelişiminin sağlandığı çağdaş kalite okuludur (Balcı, 2011).

Öğretmenlik: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973).

İKİNCİ BÖLÜM

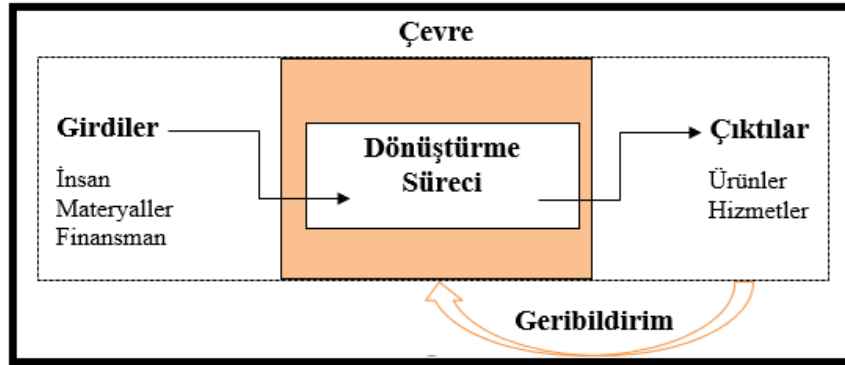
II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okul ve çevresi, okul-çevre ilişkileri, okul-çevre ilişkilerinin temel boyutları, etkili okul kavramı, etkili okulun özellikleri, etkili okulda çevre faktörü konuları hakkında kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Okul ve Çevresi

2.1.1 Açık ve Sosyal Bir Sistem Olarak Okul

Açık sistemler buldukları çevre ile etkileşim içinde olan sistemlerdir. Açık sistem özelliğine sahip örgütler, çevrelerinden girdi alırlar, onları dönüştürürler ve çıktı üretirler (Hoy ve Miskel, 2010). Okullar, içinde buldukları topluma hizmet vermek amacıyla kurulmuş bir yapıdır. Buldukları çevreden emek, para, öğrenciler gibi girdi alan okullar, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bu girdilerle belirli bir süreç içerisinde eğitsel dönüşümü sağlar ve çevrelerine bir çıktı değer olarak sunarlar. Böylece içinde buldukları toplumun gelişimine ve sürekliliğine katkı sağlarlar. Bu durum okulları açık sistem özelliği kazandırır. Hoy ve Miskel (2010), bu süreci Şekil 1'deki gibi ifade etmişlerdir.



Şekil 1: Geribildirim Döngüsüyle Açık Sistem (Hoy ve Miskel, 2010)

Sosyal sistemler açık sistem özelliklerini taşımakla birlikte, birbirine bağımlı parçalardan oluşan, bütüne katkı sağlayan ve katkı alan etkinlikleri içerirler. Sosyal sistemlerin temelinde insan vardır. İnsanların kültürel yapısı ve sahip oldukları değerler, oluşturdukları sosyal sistemi etkiler. Sosyal sistemler, toplumda belirli

amaçları yerine getirmek için kurulurlar. Toplum tarafından, eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş önemli bir sosyal sistemlerden birisi de okuldur.

2.1.2 Okulda Çevre Faktörü

Açık ve sosyal bir sistem olan okulun üzerinde etkide bulunan çok sayıda faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi de çevredir (Uluğ, 1995). Çevre, insanı etkileyen toplumsal, fiziksel, kimyasal ve biyolojik tüm sistemleri kapsamaktadır (Yiğit, 2010).

Okullar çevresiyle birlikte var olan kurumlardır ve çevreden ayrı bir varlık olarak düşünülemezler. Okul tüm faaliyetlerini belirli bir çevrede gerçekleştirir. Okulun kendine özgü ve onu diğer örgütlerden ayıran özellikleri bulunmaktadır. Yakın çevresindeki tüm formal ve informal yapılar okula yön verir. Okul da bu yapıları etkiler. Çoklu çevresel etkiler, toplumun farklı düzeylerinden gelir ve okuldaki süreçleri etkiler. Teknoloji ve bilgi toplumundaki gelişmeler, politik yapılar, yasalar, sosyal koşullar, kültürel değerler, ekonomik ve piyasa faktörleri, toplumun nüfus ve demografik özelliklerinin tamamı okulun yapı ve süreçlerini etkilemektedir. Özel bir çevrede, gelişen paydaş gruplar, eğitimsel uygulamaları etkilemede kilit rol oynarlar. Örneğin bireysel olarak anne-babalar, vergi veren kuruluşlar, iş grupları, yasa yapıcıları ve akreditasyon kuruluşları okul politikalarını etkileyen faktörler arasında yer alırlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Okulun çevresinden edindiği maddi ve manevi kaynaklar, çevrenin sosyal-ekonomik yapısı, okul ve öğrenci başarısında rol oynayan önemli öğelerdir (Arıcan, 2009). Öğrenci hayatının önemli bir kısmı aile, okul ve toplumsal çevrede geçer. Yani bu üç temel alanın öğrenci yaşamında önemli bir yeri vardır. Çocukların eğitiminde okul kadar aile ve toplumsal çevre de önemli rol oynar (Şişman ve Turan, 2004). Okul çevresi, okulun iç yapısını, sunmuş olduğu hizmetlerin kalitesini etkiler.

2.2 Okul-Çevre İlişkileri

Okullar sahip oldukları yapısal özellikler ile buldukları çevrede kendilerine özgü bir ortam oluştururlar. Her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek üzere iki görevi aynı anda yürütmek zorunda kalır. Okuldaki mevcut var olan ve planlı bir

şekilde oluşturulmak istenen yaşantılar okul çevresi ile etkileşim içerisinde gelişir. Okulu geliştirme alanında ele alınan boyutlardan en önemlilerinden birisi de okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesidir. Çevrede yaşanan değişimleri ve gelişmeleri dikkate almadan yapılacak olan bir iyileştirme gayreti okulun geliştirilmesine önemli bir katkı sunmaz (Gül, 2011). Bir okulda yarınlara hazır, başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi, okul ortamı ile okul dışı ortamın karşılıklı iletişim halinde bir bütün olarak hareket etmesi ile mümkün olabilir. Okul ile çevresi arasında güçlü bir bağ kurulamadığı takdirde okulda yapılan eğitimin etkililiği azalır. Bu durum yetiştirilen öğrencilerin okul başarılarını da olumsuz yönde etkiler (Kıncal, 2004).

Kaliteli ve etkili bir eğitimin oluşturulması, yalnızca okulda ve sınıfta fiziksel düzenlemelerin yapılması, madde ve insan kaynaklarının verimli kullanılması ve sorunsuz bir şekilde öğretim etkinliklerinin sürdürülmesi ile mümkün değildir. Etkili okulu oluşturma ve bu etkililiğin sürdürülmesinde, okul içindeki gruplar (yönetici, öğretmen, öğrenci gibi) ile okul çevresi (veliler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve üst düzey yöneticiler gibi) arasındaki iletişime de önem verilmelidir (Eroğlu, 2011). Okullar, çevreleri ile güçlü ilişkiler kurmalı ve buna hizmet edecek bir teşkilat yapısı oluşturulmalı, okulun gerçek hayata ve hayatın da okula taşınmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Okul, bulunduğu çevrenin bir kültür merkezi olarak bünyesinde hazırlamış olduğu faaliyetlere çevresini ortak etmeli, halkın katılımına açmalı ve bu faaliyetleri topluma mal edebilmelidir (Arvası, 1999).

Lowe tarafından ortaya koyulan “Toplum Okulu Modeli”, okulun yılın her dönemi ve saatinde herkes için açık olmasını ve böylece okulun toplum etkinliklerinin merkezinde yer almasının önemini vurgular. Lowe, okulun sadece çocukların ve gençlerin değil, yaşı ilerlemiş bireylerin de etkinliklerde yer aldığı bir mekân olması gerektiğini belirtir (aktaran Pehlivan, 2000). Okulun sunmuş olduğu eğitimin, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevini yerine getirebilmesinde, toplum kalkınmasına sağlayacağı katkı önem taşır. Böyle bir katkı, okulun bulunduğu çevre tarafından benimsenmesine, toplumun desteğini kazanmasına yardım eder. Bulduğu çevre tarafından benimsenen okula, toplum sosyal bir sorumluluk yüklemektedir. Böylece, okul işlevini daha iyi yerine getirebilir ve kendisinden beklentileri daha iyi

karşılabilir. Okul ve çevre arasında kurulan bu tür etkileşimler, okul-çevre ilişkilerine güvenilirlik ve saygınlık kazandırır (Aydın, 2005).

Okulda, çevre ile güçlü ilişkileri düzenlemede etkili olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, okul yönetimi ile birlikte öğretmen, aile ve çevre arasındaki koordinasyonu oluşturmakla görevlidir. Belli yeterlikler çerçevesinde, kavramsal becerilere sahip bir okul yöneticisi, okulu bulunduğu toplum içinde bütünleyen tüm parçaların etkileşimini görebilmelidir (Açıkgöz, 1994). Ayrıca okul yöneticisi bir eğitim lideri olarak, öğretmenler, işgörenler, öğrenciler, veliler, yerel yöneticiler, merkez teşkilatları ve politikacılar gibi eğitimle farklı yönlerden ilişkisi olan ve farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmalı, onların beklentilerini olumlu bir zeminde bağdaştıran demokratik bir yönetim süreci yürütebilmelidir (Kaya, 1996). Yiğit ve Bayrakdar (2006), eğitim yöneticisinin çevresi ile olan ilişkisini genel olarak şu dört düşünce esasına dayandırması gerektiğini belirtmektedir;

1. Okul yöneticisi, çevrenin ve toplumun okuldan beklentilerini öğrendiğinde bunları karşılama yollarını aramalıdır.
2. Demokratik düzende, çevrenin okulun ne yapacağını bilmesi, öğrenmek istemesi doğal hakkıdır.
3. Okul çevreye ve topluma beklediği hizmeti verebilmeli ve yararlı olabilmelidir.
4. Çevre ve toplumun ihtiyaçları ve istekleri sıralanırken okula da gerekli yararlar ve destek sağlanmalıdır.

Eğitim sistemi içerisinde, niteliği ve mesleki yeterliği ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktör öğretmenler olup, onlar okulun çevresiyle kurduğu iletişimde en çok ve en kritik rolü üstlenen kişilerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Günümüzde öğretmenden beklenen rollerin giderek değişmeye başlaması ve toplumun öğretmenlerden beklentilerinin hızla artması, öğretmenlerin okul ve çevresi arasında güçlü iletişimin kurulmasına ve geliştirilmesine katkı sağlarken, onları mesleki birikime sahip kişiler olarak yetiştirilmelerini zorunlu kılmaktadır (Gökçe, 2000). Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmenlerin mesleki eğitimlerine katkı sağlayacak konular belirlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin mesleki

yeterliklerini geliştirmeye yönelik, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak üç ana başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017). Tutum ve değerler başlığı altında yer alan iletişim ve işbirliği bölümünde, öğretmenler için öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları arasında etkili iletişim ve işbirliği kurulması önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olmalı, çevrenin önemli sorunlarına duyarlılık göstererek bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir. Aynı zamanda okulun ve öğrencilerin gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin olarak kullanmalı, okul yönetimi ve çevresi ile bu konuda işbirliği yapabilmelidir.

Okul, yöneticileri ve öğretmenlerin, Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edildiği gibi, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunmak, okul ile aile işbirliğini sağlamak üzere bünyelerinde kurulan okul-aile birlikleri ile çok yönlü ve etkili bir okul çevre ilişkisi kurması gerekmektedir (MEB, 1973). Bu ilişki toplumunun okula olan desteğini ve memnuniyetini artırma imkânı sağlayacağı gibi okulun topluma karşı olan açıklığını, şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırma fırsatı da oluşturmaktadır (Çalık, 2007).

2.3 Okul-Çevre İlişkilerinin Temel Boyutları

Okulun dışı faktörlerle olan ilişkisi irdelendiğinde, okul-aile toplum veya okul-çevre ilişkisi başlıkları altında çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda bir modele bağlı çalışmaların var olduğu gibi belirli bir model içermeyen çalışmalara da rastlamak mümkündür.

Epstein (1995), Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı başlığında bu ilişkiyi altı boyutta ele alırken, Hoover-Dempsey ve Sandler (1977) ve Chriples (1992), okul-aile ilişkileri adı altında farklı modeller geliştirmişlerdir (aktaran Gül ve Aslan, 2016). Okul-çevre ilişkilerini Taymaz (2011) altı boyutta, Aydın (2005) yedi boyutta, Bursalıoğlu (2005) beş boyutta ve Yiğit ve Bayrakdar (2006) dört boyutta ele almaktadır. Sonuç olarak okul-çevre ilişkilerinin farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Okul-çevre ilişkilerinin başka bir kaynakta beş boyutta ele alınmıştır (Aydın, 2005):

- Okula ailenin katılımı ve okul-aile işbirliği

- Toplumun kalkınmasına okulun katkısı
- Çevrenin eğitime destek sağlaması ve halkla ilişkiler
- Çevredeki güç ve baskı grupları ile ilişkiler
- Yeni iletişim teknolojileri ve okul

2.3.1 Okula Ailenin Katılımı ve Okul-Aile İşbirliği

Anne babaların okul içerisinde veya dışında çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmak amacıyla düzenlenmiş etkinliklere katılımı aile katılımı olarak tanımlanmaktadır (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Aile katılımı, çocukların okula karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinin temel araçlarından biridir. Okulun belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabilmesinde ailelerin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde dahil olması önemli rol oynamaktadır. Okul yönetiminde ailelerin rol alması, okulların etkinlik, verimlilik, sorumluluğun paylaşılması, katılım hakkının sağlanması ve demokratik bir okul anlayışının oluşturulması gibi konularda okula katkı sağlamaktadır. Chan ve Chui'ye (1997) göre, ailenin okulun işleyiş süreçlerine katılımını gerektiren nedenler şunlardır (aktaran Çalık, 2007):

- Veliler, çocuklarının ilk eğiticileri olarak eğitim sürecinin devamına katılmalıdırlar
- Velilerin çocukları üzerinde uzun dönemli sorumlulukları vardır
- Öğrenci başarısının artmasında veli katılımı önemli bir etkidir
- Katılım bir haktır ve yerine getirilmelidir
- Velilerin katılımı okulun demokratik anlayışla yönetiminin bir parçasıdır

Okul ile aile arasında kurulacak olan işbirliğinin temelinde çocuklara iyi bir eğitim sunulması yatar. İyi bir eğitim ortamı sunulması için ise etkili bir okul-aile işbirliğine gereksinim duyulur. Bu işbirliğinin etkili kılınmasında, her bir tarafın birbiriyle açık iletişim kurması önemlidir. Bunun yanında okul-aile işbirliği, velilerin çocuklarını daha yakından tanımalarına yardım etmektedir (Şahin ve Ünver, 2005).

Okul-aile iş birliğinde eğitimin evrensel değerlerini göz önünde bulundurularak tarafların birbirlerine nasıl yardım edecekleri ve birbirlerinden beklentilerinin neler olacağı, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve ailenin bir arada istişare edilmesiyle belirlenmelidir.

Okula ailenin katılımının ve okul-aile işbirliğinin istenilen düzeyde gerçekleşmediği konusunda bazı araştırmalar bulunmaktadır (Aytaç, 1995; Balcı, 2011; Bilgin, 1990; Çelikkaya, 1996; Doğan, 1995; Oğan, 2000; Şişman ve Turan, 2002). Finders ve Lewis (1994) ailelerin okul faaliyetlerine katılmalarını ve okulla olan işbirliği sürecinin geliştirilmesinin önünde başlıca engelleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Anne ve babaların kendi geçmiş okul yaşantılarının olumsuz olması
- Ailede yaşanan ekonomik sorunlar
- Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlılığı
- Ailelerin eğitim düzeylerindeki düşüklük
- Öğretmenlerin ailelere ilişkin olumsuz tutum ve davranışları
- Ev ve okul kültürünün farklılığı
- Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerinde kendilerine ihtiyaç olmadığını düşünmeleri

Aydın'ın (2005) aile katılımının ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik önerilerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Okulda gerçekleştirilecek faaliyetlerin zamanı belirlenirken, ailelerin katılımı için hazırlık yapabileceği ve rahatça katılabileceği yeterli vaktin verilmesi
- Okulun ailelerin uygun zamanlarında ziyaret edebileceği, öğretmen ve yöneticilerle rahat bir şekilde görüşebileceği, okulun sosyal imkanlardan yararlanabileceği fırsatları sunması

- Okulun var olan potansiyelini hizmet sunduğu öğrencilerin ailelerine yönelik faaliyetler için kullanması, ailelerin okul yararına düzenleyeceği etkinlikler için kullandırması
- Ailelerin okul içerisinde kendi aralarında düzenleyecekleri toplantılar için imkân sağlanması
- Okul toplantılarının çalışan ailelerin de katılımının sağlanabileceği şekilde düzenlenmesi
- Okul için faydalı katkı sunan velililerin ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi
- Aile eğitimleri düzenlenerek velilere, eğitim sürecinin evde sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi konusunda bilgi verilmesi

Okul yönetimi ve öğretmenler, eğitimi sadece okul duvarları arasında yapılan kısmıyla ilgilenmekle kalmayıp, eğitimi bir bütün içerisinde ele alarak öğrenci velilerini de bu sürece katmalıdır. Aileler de okulu sadece çocuklarının eğitim hizmetini karşılayan bir kamu kuruluşu olarak değerlendirmemelidir. Çocuklarının geleceğe hazırlanmasında sadece okulun değil kendilerinin de sorumlu olduklarının bilincinde olmalıdırlar.

2.3.2 Toplumun Kalkınmasına Okulun Katkısı

“Toplum Okulu Modeli”, okulun bulunduğu toplumla sürekli bir etkileşim halinde olmasını ve topluma mal olmasının gerekliliğini vurgular. Okul, çevresinin bir kültür merkezi olabilmesi için haftanın her günü ve saati açık olmalı, kendi hedef kitlesi dışında kalan kişilerin ihtiyaçlarına yönelik sosyal, kültürel faaliyetler düzenlemeli ve toplumda her kesimiyle bu faaliyetlere katılmalıdır (Pehlivan, 2000).

Bir toplumun kalkınması, o toplumun beşerî kaynaklarının geliştirilmesiyle mümkündür. Okullar, eğitim yoluyla insan kaynağının geliştirilmesinde sorumluluk sahibidir. Onlar gerçekleştirdikleri nitelikli eğitim ile, eğitimin toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevinin yerini getirilmesinde önemli bir rol üstlenirler. Bir toplumda, okuldan ve eğitimden en büyük beklenti genellikle bu yönde olmaktadır. Yani okul bulunduğu topluma katkı sağladığı düzeyde, toplum tarafından benimsenmekte ve ilgi görmektedir. Eğitimin ilerlemesi toplumun kalkınmasına yardım ederken, toplumda

başlayan kalkınma da yine eğitimin gelişmesinde itici bir güçtür (Cemaloğlu, 2017). Okulların buldukları toplumun kalkınması yönünde aldıkları sorumluluk, o toplumun ihtiyaçları ve özellikleri bakımından farklılık gösterir.

Okulun bulunduğu çevrenin boyutunun farklılığı gözetilmeksizin bir okulunun toplumu kalkınmasına sağlayabileceği temel katkılar şu şekilde sıralanabilir (Geray, 1996):

- Kütüphanelerin halka açık tutulması
- Sanatsal ve sportif faaliyetler düzenlenmesi
- Okuma-yazma ve yetişkin eğitimi yapılması
- Teknik öğretim içeren ve beceri sağlayan kurslar düzenlenmesi
- Çocukların suça karışma oranlarını azaltacak çalışmalar
- Kadınların, engelli bireylerin ve yaşlıların sosyal ve ekonomik hayata katılımlarını artırıcı çalışmalar
- Çocukların verimli zaman geçirmelerini sağlayacak etkinlik alanlarının oluşturulması
- Toplum tarafından üretilen ürünlerin pazarda yer almasında ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında destek olunması

Kentin ve köy yaşamının gerekleri farklı olmasına rağmen günümüzde toplumun ihtiyaç duyduğu temel okul nitelikleri aynı noktada birleşmektedir. Köyde veya şehirde bulunan okullar, öğrencilerini çok boyutlu bir şekilde hayata hazırlayacak eğitim kalitesini yakalayarak, onların bilimsel düşünme becerilerinin yanında kabiliyetlerinin de gelişmesini sağlayarak toplumun kalkınmasında aktif rol alabilirler.

2.3.3 Çevrenin Eğitime Destek Sağlaması ve Halkla İlişkiler

Okullar buldukları çevrenin bir parçasıdır. Toplum ailelerden oluşan bir yapıdır. Aileler sahip oldukları en önemli varlık olan çocuklarının iyi bir eğitim almasını ister. Bu nedenle çevrelerindeki okulun iyi bir hizmet sunmasına engel olan durumların

giderilmesi hususunda sosyal sorumluluk duyan aileler, okula çeşitli ölçüde ve türlerde destek sağlarlar. Bu destek mal veya hizmet şeklinde olabilir ve MEB tarafından belirlenmiş mevzuatlar doğrultusunda yapılır.

Eğitime destek olmayı sosyal bir sorumluluk olarak gören kişi ve kurumların sağlayacağı katkılar, okulun gelişiminde önemli bir paya sahip olmakla birlikte aşağıda belirtilen şekillerde gerçekleşebilir (Aydın, 2005):

1. **Yerel yönetimler:** Okulun bakım ve onarımına yönelik hizmetler ile birlikte çevre temizliğinde, ihtiyaç sahibi öğrencilere yardım edilmesine katkı sağlar.
2. **Diğer kamu kurumları:** Sağlamış oldukları hizmet çeşidine göre öğrencilerin sağlık, güvenlik gibi konularda bilgilendirilmesinde, okulun ihtiyacı olan aynı ve nakdi yardımların sağlanmasına katkı sağlar.
3. **Özel kuruluşlar:** Okulun çeşitli ihtiyaçlarının giderilmesinde, ihtiyaç sahibi öğrencilere yardım ederler.
4. **Meslek Kuruluşları:** Sendika, birlik, oda, dernek biçiminde yapılanmış olan kuruluşlar, üyeleri aracılığı ile okulun etkililiğini artırmaya yönelik uzman bilgisi ve proje desteği sağlar.
5. **Sivil toplum kuruluşları:** Toplumda bazı hizmetlerin gelişmesi ve yaşamın kolaylaştırılması amacıyla kurulan sivil toplum kuruluşları, okulun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin sağlanmasına katkı sunar.
6. **Özel yeteneği olan kişiler:** Kültür, sanat, spor alanında ya da belirli bir zanaatın öğretilmesinde, öğrencilerin okul dışı zamanlarını verimli geçirmesinde önemli katkılar sunabilirler.

Okulun toplum tarafından oluşturulan ve toplumun her kesiminin içinde yer aldığı bu yapılarla ilişkiler kurması, yaşamış olduğu sorunların giderilmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynar.

Zaten okulların içinde buldukları toplumdan soyutlanmış bir şekilde faaliyetlerini yürütmeleri olanaksızdır. Bulduğu çevrenin sosyal bir merkezi konumunda olan

okulun halk ile iletişimi kaçınılmazdır. Halkla ilişkiler, bir kurum veya kuruluşun hizmet sunduğu insanlarla olan ilişkilerinde anlayış, sempati ve güven oluşturmak üzere yürüttüğü bir yönetim sürecidir (Doğan, 2011).

Okul ve toplum ilişkilerinin geliştirilmesi halkın okula olan güvenini artırır ve insanlar okulun amaçlarını anlayabildiği ölçüde okula destek olur (Büyükkaragöz, 1985). Okullar gazete, dergi, yıllık afiş, törenler, festivaller, sergiler, yarışmalar ve benzeri araçlarla topluma kendilerini anlatırlar. Okulun topluma kendisini anlatmasının altında şu amaçlar yatmaktadır (Bursalıoğlu, 2005):

- Halkın okula olan güvenini sağlamak
- Okulun çalışmaları hakkında toplumu bilgilendirmek
- Halkın maddi ve manevi desteğini almak
- Okulun halk ile işbirliği içerisinde olması gerektiğini hissettirmek
- Çevreyle bütünleşmek
- Toplumda okula ilişkin yanlış anlamaları gidermek ve eleştirilere yanıt vermek

Asna' ya (1968) göre, halkla ilişkilerin temeli karşılıklı iletişime dayanmaktadır ve bu iletişim kurulurken belirli ilkeler sahip olmak ve doğrultuda ilişkileri yürütmek gerekir. Bu ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (aktaran Aydın, 2005):

1. Dürüstlük: Halkla ilişkilerin her aşamasında dürüst davranmak önemlidir. Bu ilke, onurlu çalışma, doğruluk ve güvenilirlik olarak üç başlıkta ele alınabilir.
2. İnanırcılık: Güvenilir kaynaktan gelen mesajlar, hedef kişide daha fazla tutum değişikliği meydana getirmektedir.
3. Yineleme: Önemli mesajların birkaç kez tekrar edilmesi, mesajın hedef kişinin belleğinde kalıcı olmasını sağlar.
4. Bütçe: Halkla ilişkilere bütçeden belirli bir pay ayrılması gerekmektedir.

5. Tanıtma: Örgüt etkinliklerini tanıtma yoluyla hizmetlerinden en kolay şekilde yararlanılmasını sağlamalıdır.
6. Tanıma: Halkın verilen hizmetten ne ölçüde memnun olduğunu tanımak, tepkilerini öğrenmek halkla ilişkilerin en temel öğelerinden biridir.

2.3.4 Çevredeki Güç ve Baskı Grupları ile İlişkiler

Bir eğitim kurumu olarak okul, toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenmektedir (Çelikten, 2010). Okul bir çevre içinde varlığını sürdürdüğünden etkilenme sürecinin okulun faal olduğu anlarda devamlı bir şekilde yaşanması olası bir durumdur. Bu durumun farkında olunması, yönetimin temel bir boyutu olarak ele alınarak sağlıklı bir şekilde ilişkilerin ilgili çevrelerle yürütülmesi gerekir.

Bir okulu etkisi altına alabilecek baskı grupları (dernek, sendika, siyasi partiler, dini kurumlar, ticari kuruluşlar vb.), buldukları toplumca oluşturulmuş yapılar olmakla birlikte, kuruluş gayeleri doğrultusunda faaliyetlerini ve taleplerini demokratik bir şekilde kamu yararına uygun olarak sürdürürler. Bunların kendilerine özgü kamu yararı kavramları ve bu kavramlara dayandırdıkları bir eğitim anlayışları mevcuttur. Okulda alınan kararların ve uygulamaların bu grupların veya bu gruplarda üye olarak bulunan kişilerin yararları ile çelişmesi durumunda, ilgili gruplar çeşitli yöntemler ile girişimlerde bulunurlar ve bu çelişkiyi kendi yararları doğrultusunda ortadan kaldırmaya çalışırlar (Aydın, 2005). Okul yöneticisi, çevresinde var olan ilgi ve çıkar gruplarının okula karşı bir güç yapısı kurmalarına karşı dikkatli olmalı, bu yapıları tanımalı ve sürekli olarak göz önünde bulundurmalıdır. Okullar, sürdürmüş oldukları eğitim faaliyetini, okulun amaçlarını evrensel ölçüde sağlam bir zeminde kurmadıkları takdirde, belirlemiş oldukları hedeflerini gerçekleştirme çabalarına yönelik bu grupların farklı söylemleri karşısında dirençlerini kaybederler (Bursalıoğlu, 2005).

Okul yöneticileri çevrelerindeki güç ve baskı grupları ile çatışmacı bir üslup yerine uzlaşmacı bir dil geliştirmeli, ilişki stratejisini okulun çıkarları doğrultusunda oluşturmalıdırlar. Okul yöneticisi okulun toplum yararına hizmet veren bir kurum olduğunu ilişkide bulunduğu gruplara vurgulamalı ve bu özelliğini öne çıkarmalıdır. Okul yöneticisi okulun çevresinde bulunan grupların ve içinde bulunduğu toplumun

nihai hedeflerini gerçekleştirme yolunda ortak ve üst bir yapı olduğunu hissettirmelidir.

2.3.5 Yeni İletişim Teknolojileri ve Okul

Okullar, buldukları toplumdaki çevresel faktörler ve sosyal değişime ilave olarak hızlı bir şekilde sürekli yenilenen teknolojiyi de dikkate almalıdırlar. Günümüzde muhatap olunan kitle ile ilişki kurmada ve etkili iletişim yollarını geliştirmede teknolojik araçlar önemli fırsatlar sunmaktadır. Sürekli gelişim gösteren bir örgütün bulunduğu zamanın gereklerine uyum sağlayamayan bir örgüte göre ileride olabilmesi farklılık, bu iki örgütün çalışma yöntemlerini etkileyen teknolojik değişimlere karşı göstermiş oldukları tepkiden kaynaklıdır (Schlechty, 2005).

Okulun teknolojinin getirmiş olduğu bu imkânlardan faydalanabilmesi için gerekli olan donanım ile birlikte bu donanımı etkin bir şekilde kullanabilecek kapasiteye de sahip olması gerekir. Diğer yandan teknoloji, okulun çevresiyle güçlü bir ilişki kurma ve bulunduğu zamanın eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir faktördür. Teknolojinin getirmiş olduğu olanaklardan yararlanılamayan bir eğitimde toplumsal ve bireysel beklentilerin ve gereksinimlerin karşılanması mümkün değildir (Aydın, 2005).

Bilginin paylaşılmasında ve kitleler tarafından kullanılmasında günümüzün en önemli aracı internettir. İnsanlık tarihinde iletişim ve eğitim alanında küreselleşmeyi hızlı bir şekilde kolaylaştıran internet haricinde bir teknoloji henüz geliştirilememiştir. İnternetin eğitimde kullanılmasıyla, eğitim sisteminin en önemli iki ögesi olan öğrenci-öğretmenliğin geleneksel tanımları değişmiş ve bu kavramlar öğrenen-kolaylaştıran olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Karasar, 2005). İnternet tabanlı eğitim araçları ile (sanal müzeler, üniversiteler, online eğitim platformları, elektronik kütüphaneler, e-okul sistemleri gibi) eğitimde yaşam boyu öğrenme olanaklarını artıracak önemli gelişmeler olmuştur (Tavşancıl ve Keser, 2002).

İletişimin amacı, ilişki içerisinde bulunduğumuz kişilerin rahatça anlayabileceği mesajlar göndererek bu kişilerde beklediğimiz yönde tutum ve davranış değişikliği oluşturmaktır. Çevre ile başarılı ve etkin bir iletişim kanalı oluşturmadan eğitim

gerçekleştirmek mümkün değildir. Okullar işlevleri gereği bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır (Eroğlu, 2011).

Okullar yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi iç bileşenleri ve diğer dış çevreleri ile etkili bir iletişim kurma amacıyla yeni iletişim teknolojilerinden azami ölçüde faydalanmalıdırlar. Oluşturulacak olan okul web sayfaları ile yürütülen çalışmaların duyurularının yapılması, öğrenci, veli ve toplumun hızlı bir şekilde bilgilendirilmesi, kurulacak olan internet tabanlı sistemler ile öğrencinin eğitimine ilişkin göstergelerin (ders notları, devam durumları, rehberlik faaliyetleri gibi) sürekli izlenmesi ve ilgililerle paylaşılması mümkün olabilir. Diğer yandan okul web sayfaları, okulun paydaşları ve çevresi ile olan ilişkilerinde okulun etkili iletişimine katkı sağlar.

2.4 Etkili Okul Kavramı

Okul, ülkelerin kalkınması ve gelişimi ile doğrudan ilişkili olan, eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleşen kurumdur (Açıklım, 1998). Her okulun kendine özgü amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği bir eğitim-öğretim hizmeti vardır. Her okul hedeflerini belirli düzeyde gerçekleştirebilir. Bu durum ülkede gerçekleştirilen eğitimin genel amacına ulaşmasına etkindir. Okulların üstelenmiş oldukları bu rol gereği, sürekli gelişim göstererek işlevsel olma özelliklerini korumaları gerekir. Bunun yolu ise eğitimin ilişkili olduğu alanlardaki değişimleri takip etmektir. Yani devamlı yenilenmeyi sağlayarak başkalarıyla rekabet edebilme yeteneğini kazanmak, okulu etkin kılmakla mümkündür (Çalık, 2003).

Okulun etkileri, etkinliği ve etkili okul gibi kavramlar eğitim ve okul yönetimi içerisinde son zamanlarda üzerinde çokça durulan konular arasında yer almaktadır. Bu kavramlara nitelikli okul kavramını da eklemek mümkündür. Bütün bu kavramların ortak özelliği kaliteyi artırmak olup, bunu okulun çıktıları üzerinden oluşturmak gerekir. Etkili okul ifadesinin yanı sıra toplumda daha çok iyi okul, mükemmel okul ifadeleri kullanılmaktadır. Açık bir sistem özelliği taşıyan eğitim sisteminin temelini oluşturan bir kurum olarak, okulun girdileri, okul içi süreçler, okul dışı çevre benzeri farklı öğelerin dikkate alındığından, etkili okul kavramını da farklı biçimlerde tanımlamak mümkündür (Şişman ve Turan, 2005).

Etkililik tek bir şeyden oluşmamakla birlikte, etkili okul kavramına ilişkin yapılan tanımların genel çerçevesini bazı okulların çevrelerindeki diğer okullara göre daha başarılı olabileceği düşüncesi oluşturur. Etkililik kavramının eğitim sisteminde kullanılması, etkili okul kavramını doğurmuş ve etkili okul ile ilgili çalışmalar 1930’lu yıllarda başlayarak 1970’li yıllara kadar devam etmiştir. Bu çalışmalar günümüzde yoğun bir şekilde yürütülmektedir. Balcı (2011) etkili okulu, her tür ve yetenekten öğrencinin öğretilbildiği, gelişiminin sağlandığı çağdaş kalite okulu olarak tanımlamaktadır.

Etkili okullar, her şeyden önce öğrencinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Etkili okul olmak daha fazla kaynağa sahip olmak anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Etkili okul, disiplinden kıyafete kadar baskıcı, tek tip, monoton eğitim anlayışı yerine öğrenci, öğretmen, veli beklentilerini dikkate alan, diğer bireyleri hesaba katan renkli, katılımcı ve açık okulu akla getirir. Kısaca etkili okul, normal şartlar altında bir öğrencinin gösterecek olduğu gelişimden daha fazlasını gösterebildiği, öğrenciye farklı katkıları sağlayan okuldur (Sammons, 2006).

2.5 Etkili Okulun Özellikleri

Etkili bir okul oluşturabilme arayışı 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınlanan “Coleman Raporu” ile önemli bir konu haline gelmiş ve bu dönemlerde eğitim bilimcilerin öncelikli çalışma alanı içinde yer almıştır. Etkili okul konusunu daha çok ekonomik açıdan irdeleyen Coleman (1966), okulda öğrenciler için yapılan harcamalar ile eğitim sonunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinde meydana gelen değişimi karşılaştırmıştır. Okullar arasında meydana gelen başarı farklılıklarında ana etkenin okul olmadığını, çocuğun ailesi ve çevresi olduğunu belirlemiştir (aktaran Günal, 2014). Coleman’ın yayınladığı bu raporda, okul başarısının eğitim sürecinde yer alan kişilerden bağımsız olarak gerçekleştiğini belirtmesi, eğitim kurumlarına şüphe ile bakılmasına neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak, okulların gerçekten başarılı bir eğitim yaparak diğer okullara göre fark yaratıp yaratamayacakları konusu daha fazla önem kazanmıştır. Böylece, okulun eğitim ve öğretimdeki önemini ortaya koymak için etkili okul özelliklerini belirleme çalışmaları hızlanmıştır.

G. Weber (1971), Edmonds (1979), Good ve Brophy (1986), Stedman (1987) ve 1990'lardan günümüze, Teddlie, Lezotte, Schreerens ve Bosker, Mortimore, Reynolds, Hopkins, Heck ve Rowan gibi birçok kişi çalışmalarında, okulun etkili olma yolundaki faktörlere yönelik incelemelerini sürdürmüşlerdir. Yapmış oldukları analizlerde, okulların başarısını açıklayan dönüştürme süreçlerine odaklanmışlardır. Okulun içsel özelliklerinin hangilerinin ne ölçüde etkili okul oluşturmada ve yüksek akademik başarıya ulaşmada belirleyici olduğunu tartışmışlardır (aktaran Balcı, 2011).

Etkili okul kavramıyla ilgili yürütülen çalışmaları incelediğimizde bu kavramın kabul edilen bazı sayılılar üzerinden hareketle oluşturulduğu görülmektedir. Bu sayılılardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır (Şişman, 2013):

- Okullar, iyi/etkili ve kötü/etkisiz olarak sınıflandırılabilir. Belirli okullar başka okullardan daha başarılı, daha iyi olabilirler
- Başarılı okulları başarılı kılan birtakım çevresel bağlayıcı faktörler bulunur. Bu faktörler dışardan etkiye açıktır, yönlendirilebilir ve iyileştirilebilir niteliktedirler
- Toplumun dezavantajlı bölgelerinde gerçekleştirilen eğitimde, temel becerilerin çocuklara kazandırabilmede okulların etkililiği, bu okullarda uygulanacak standart test sonuçlarına bakılarak belirlenebilir
- Okulların başarıya ulaşmasında etken olan özellikler nitel mahiyet taşır
- Bulunduğu bölgenin özelliklerine bakılmaksızın her okul başarılı olabilir
- Okullar, belirlemiş oldukları bazı temel konulara odaklanarak eğitim öğretim kalitelerini artırabilirler. 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

Etkili okulla ilgili olarak yapılan araştırmalarda çeşitli boyutlardan ve özelliklerden bahsedilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, Scheerens ve Bosker (1997) ve Purkey

ve Smith (1983), bu konuda etki yapan faktörleri geniş bir çerçeveden ele almaktadır (aktaran Hoy ve Miskel, 2010).

Tablo 1: Etkili Okullar Formülündeki İki Faktör Setleri

Smith ve Purkey	Scheerens ve Bosker
• Öğretimsel liderlik	• Eğitimsel liderlik
• Planlı ve amaçlı program	• Program kalitesi, öğrenme olanakları
• Açık amaçlar, yüksek beklentiler	• Başarı yönelimi
• Çalışma süresi	• Etkili öğrenme zamanı
• Akademik başarının tanınması	• Geri bildirim ve pekiştirme
• Düzenli iklim	• Sınıf iklimi
• Birlik duygusu	• Okul iklimi
• Anne-baba desteği ve katılımı	• Anne-baba katılımı
• Okul merkezli yönetim	• Bağımsız öğrenme
• Personel gelişimi	• Değerlendirme potansiyeli
• Personel istikrarı	• Görüş birliği ve uyum
• Mesleki işbirlik, ortak planlama	• Yapılandırılmış öğretim
• Doğrudan destek	• İtibak edici eğitim

Tablo 1’de sayılanlar, araştırmacıların etkili okul için kabul ettikleri özelliklerdir.

Okulu dönüştürmeye yönelik bileşenler olması ve bu araştırmada kullanılan okul etkililiği ölçeğinin de boyutlarını oluşturması sebebiyle, aşağıda etkili okul özellikleri açıklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, bu özelliklerin tüm araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınsa da ortak olarak beliren özellikler olduğu görülmektedir.

2.5.1 Güvenli ve Düzenli Çevre

Güvenlik ihtiyacı insanın en temel yaşamsal ihtiyaçlarından biridir. Okulun çalışanları ile birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini ve velilerin ise çocuklarını okulda güvende hissetmeleri, eğitimin sürdürülebilirliği açısından ön koşuldur (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). Yeterli düzeyde güvenli bir ortama sahip olmayan okulda, kişilerce hissedilen güvenlik ihtiyacı, eğitim sürecinin üzerinde bir baskı oluşturur ve bu durum okul iklimini olumsuz yönde etkiler.

Güvenli bir ortam, her öğrenci için özen ve kabul duygusunun hâkim olduğu eğitimsel bir iklim sağlar. Lezotte ve Peppers'ye göre, yıkık, dökük ve gerekli bakımdan yoksun kalan, fiziksel olarak yetersiz okul binaları, öğrencilerde hiç kimsenin okula önem vermediği algısını yaratarak öğrencilerin okula olan ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır (aktaran Çobanoğlu ve Badavan, 2017).

Etkili okullarda, akran zorbalığı, hırsızlık, şiddet, bağımlılık gibi okul ortamını güvensiz kılan olaylara karşı önleyici hizmetler etkin olarak yürütülür. Bunun yanında işbirlikli takım ve akran öğrenmesi gibi çalışmalara yer verilerek öğrencilerde istenen kazanımların oluşmasına ortam hazırlanır. Öğretmenler tarafından etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması da güvenli bir okul ortamına katkı sağlar. Zira okulda zamanın önemli bir kısmı sınıflarda geçirilir. Tutarlı ve tarafsızca uygulanan kuralların bulunduğu etkili okullarda kurallar, öğrenciler tarafından anlaşılır ve uygulanabilir niteliktedir. Öğrenci davranışlarının yönetilmesinde, kuralların uygulanmasında bütün çalışanlar fikir birliği içerisindedir. Güvenli ve düzenli bir çevre aynı zamanda etkili okulun diğer boyutlarının gelişmesine ortam ve katkı sağlayan bir özelliktir (Lezotte ve Snyder, 2010).

2.5.2 Öğretimsel Liderlik

Okul yöneticileri birer öğretim lideri olarak, eğitim öğretimi daha başarılı ve verimli kılacak yeni yöntem ve teknikleri, stratejileri, yönelimleri araştırmalı, yönettikleri kurum içerisinde uygulama ve geliştirme yoluna gitme sorumluluğunu üstlenmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bir bakıma, örgütlerde liderin rolü, yapılması gerekenin ne olduğunun sorgulanmasıdır. Etkili bir okulda müdür, öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeli, bu misyonu okulun paydaşlarına aktarmalıdır (Lezotte ve Snyder, 2010). Levine ve Lezotte'ye (1990) göre, etkili bir öğretimsel lider, okul

vizyonunu tanımlar ve iletir, programı ve öğretimi yönetir, öğrencilerin gelişimlerini sürekli izler ve okulda destekleyici bir çalışma ortamı oluşturur (aktaran Yılmaz, 2006).

Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul çalışmalarıyla birlikte eğitim yönetimi literatüründe son dönemlerde yer bulan bir kavramdır. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalara dayalı olarak eğitim liderliğinin başlıca özellikleri belirlenmiştir (Şişman, 2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan çalışmaları irdeleyen Şişman (2013), öğretimsel liderlik davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

- *Okulun amaçlarının belirleme ve paylaşma*: Okulun hizmet verdiği hedef kitle göz önünde bulundurularak vizyonu ve misyonunu belirlenmesine, amaçlarının oluşturulmasına öncülük eder ve bunları toplumla paylaşır. Ortak bir amaç etrafında kitleleri birleştirir.
- *Eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi*: Okul müdürü, eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve ortak bir amaca hizmet edecek bir yapı kazanmasında aktif rol alır. Sınıf gözlemleri ve öğrencilerle buluşmaları ile öğretimi zenginleştirecek uygulamaların yapılmasını sağlar.
- *Öğretmenlerin desteklenerek gelişimlerinin sağlanması*: Okul müdürü personelinin mesleki yeterliliklerini artırma yolunda çaba sarf eder. Başarılı çalışmaları ödüllendirir, personelinin yeni bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri fırsatları sunar.
- *Düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması*: Okulda öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonları yüksek bir şekilde çalışmalarını sağlayacak olumlu bir okul ikliminin oluşturmak ve sürdürmek durumundadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], tarafından yürütülen on yıllık bir çalışmanın sonunda okullarda kaliteyi artırmada, okul özerkliğine, hesap verebilirliğe, liderliğin paylaşımına ve öğretimsel liderliğe vurgu yapılmaktadır (OECD, 2009). Edmonds (1979), okulların güçlü öğretimsel liderliğe sahip olmasının onların her zaman etkili okul olmasını sağlamadığını, ancak yöneticisi öğretimsel liderlik

yapmayan tek bir etkili okulun dahi bulunamayacağını belirterek, etkili okullar için öğretimsel liderliğin önemini vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle, güçlü bir öğretim lideri olarak okul yönetici, etkili bir okul için gerekli ancak yeterli koşul değildir.

2.5.3 Yüksek Başarı Beklentisi

Etkili okullarda, öğrencilerin tamamının temel eğitim becerilerini kazanabilecek bir potansiyele sahip olduklarına ilişkin bir inanç, buna inanan personel ve bu beklentinin gösterildiği bir iklim yer almaktadır. Lezotte (2012), öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentisinde iki temel faktörün etkili olduğunu söyler. Bu faktörler, öğrencilerin okul programında belirlenen hedeflere ulaşabileceğine ilişkin öğretmenler tarafından sergilenen tutumları ile öğretmenlerin, bütün öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olmalarına yardımcı olabilme kapasitesidir.

Eğitim hayatının başlangıcında, öğrencilerden beklenen başarı düzeyi ilerleyen zamanda öğrencinin başarısı üzerinde önemli bir etki yapmaktadır. Yüksek beklentilerin oluşturulduğu etkili okullarda öğrencilerin üst düzey başarı gösterdikleri gözlenirken, bu beklentilerin oluşturulmadığı okullarda öğrencilerin başarılarının düşük olduğu görülmüştür (Good, 1981). Öğrencide akademik başarıya karşı oluşan düşük özbenlik algısı, onun hayatı boyunca sürdüreceği eğitim yaşantısını duygusal, bedensel, zihinsel yönden kendini gerçekleştirme çabasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Etkili okullarda öğretmenler, öğrencilerinin tamamının başarı gösterebileceği öğretim stratejilerini geliştirirler. Bu öğretmenler için öğrenci başarısızlığı kabul edilmez bir durumdur. Bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu olumlu şekilde yansıtabilen öğretmenler, öğrencilerin sosyal statüsüne, cinsiyetine, etnik kökenine veya diğer farklılıklarına bakmaksızın, tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşma imkânı bulabilecekleri öğretme ve öğrenme ortamlarını düzenler (Hopkins, 2001). Öğretmenin öğrencisini başarabileceğine ikna ettiği bir okul ikliminde başarı kaçınılmazdır.

2.5.4 Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi

Bir okulda, öğrencilerin başarılarını belirlemeye yönelik nitelikli ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi, gerçekleştirilen eğitimin niteliğine de katkı

sunar (Demirtaşlı, 2014). Ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilerle geri dönüt sağlanması, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tamamlanması, performansının iyileştirilmesinin yanı sıra öğretim programının geliştirilmesi ve eğitim sistemin işlevsellik düzeyinin belirlenmesine önemli katkı sağlamaktadır.

Bir ülkenin eğitim sisteminin etkililiğini belirlemede, dolaylı ve doğrudan ölçme ve değerlendirme uygulamaları giderek önem kazanmaktadır. Ülkelerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine gerekli önemi göstermesi gerektiğini vurgulayan OECD (2009), PISA (Programme for International Student Assessment) ile bu süreçleri izlemektedir.

Marzano (2003), okullarda yapılan değerlendirme çalışmalarını, dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki başlık altında ele alır (aktaran Günal, 2014). Dolaylı değerlendirmeler, bölge bazında ya da ülke bazında yapılan değerlendirmelerdir. Doğrudan değerlendirmeler ise, okulun kendi içerisinde yaptığı değerlendirmelerdir. Marzano'ya (2003) göre doğrudan değerlendirme, okulun bilgi ve beceri kazandırma düzeyini belirleme konusunda dolaylı değerlendirmeden daha etkilidir (aktaran Günal, 2014).

Dufour ve diğerlerine (2004) göre, etkili okullardaki öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme çalışmaları, öğrenmelerin değerlendirilmesinden ziyade öğrenme sürecinin devamı niteliğinde çalışmalardır (aktaran Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Bu tür bir değerlendirme öğrenci öğrenmelerinin sürekli olarak izlemeyi sağlayan formatif bir değerlendirme türü olmakla birlikte, daha çok önceden belirlenmiş kazanımların öğrencilere kazandırılmasında uygulanan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde etkilidir.

Etkili okullar eğitim süreçleri boyunca öğrenciler hakkında edindikleri verilere önem verirler. Bu verileri öğrenci, öğretmen ve ilgili olabilecek her tür faktörle ilişkilendirme yönünde çaba sarf ederek, performanslarını belirlemeye ve eğitim faaliyetlerine yön vermeye çalışırlar.

2.5.5 Tüm Öğrencilere Öğrenme Fırsatı Sağlama

Etkili okullarda öğretmenler, öğrencilere yeterli zaman ve kaynak sağlandığı takdirde tüm öğrencilerin önemli becerileri gerçekleştirebileceklerine inanırlar. Bu doğrultuda öğretmenler, sınıftaki zamanın önemli bir kısmını temel becerilerin öğretimine harcar

ve yavaş öğrenen öğrencilerini göz önünde bulundurarak bunun için fazladan zaman ayırırlar.

Her öğrencinin yeterince öğrenebildiği bir okul iklimini oluşturmak için öğretim zamanının verimli kullanılması önem taşır. Zaman yönetiminde verimliliğin yolu, tüm okulun birlikte aynı etkinlikleri yapma becerisinden geçer. Bu beceriyi sağlayan okullarda öğrenciler zamanlarını görevleri başında harcarlar ve bu sayede akademik öğrenmeye ayrılan zaman en üst düzeyde olur.

Sınıflarda zamanın çoğu belirlenen programın kazanımlarına ayrılır ve öğretmenler planlı öğrenme faaliyetlerine rehberlik ederler. Marzano'ya (2003) göre etkili okullar, doğrudan öğretim için ayrılmamış planlı zamanları kaldırma veya en aza indirme çabasındadırlar ve öğretime ayrılan zamanı korumaya ihtiyaç duyarlar (aktaran Günel, 2014). Her yönüyle zamanın etkili ve verimli kullanılması, etkili okul olabilmenin önemli bir parçasıdır.

2.5.6 Olumlu Ev-Okul İlişkileri

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada, belirleyici olan birçok okul içi ve okul dışı etken bulunmaktadır. Okul içi etkenler olarak okulun sunduğu fiziksel, sosyal ve kültürel imkanlardır. Okul dışı bir etken olarak aile ise, çocukların sosyal ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Aslanargun, 2007).

Okul tarafından yürütülen okul-aile ilişkilerinin boyutu, etkili okulun öğrencisine olan yaklaşımı ile yakından ilgilidir. Kayıtlı olan öğrencileri, sadece öğretim ihtiyaçları giderilmesi gereken bir hedef kitle olarak gören bir okuldan, aileleri dikkate alması ve okul süreçlerine dahil etmesi beklenemez. Kendisiyle etkili iletişim ve bir bağ kurulmayan ailenin de çocuklarının eğitimi tamamıyla okullara bırakması beklenir. Öğrencisini toplumun yarınlarını oluşturacak bir birey olarak gören okul, aileleri ve toplumu öğrencinin eğitimi ve gelişiminde önemli birer çalışma ortağı olarak değerlendirir. Ortak hedefini, gelecek kuşakları yetiştirmek olarak belirleyen okul ve aile, bu amaçla daha iyi imkanlar sunma ve fırsatlar yaratmanın gayreti içindedir (Epstein, 1995). Etkili okullarda veliler, okulun belirlemiş olduğu misyonu anlar, destekler ve bu misyona ulaşma konusunda önemli katkı sağlarlar.

Pressley, Raphael, Gallagher ve Dibella (2004), yüksek düzeyde başarı gösteren bir okulla ilgili çalışmalarında, etkili okulda, velilerin kendi çocuklarının akademik başarısını yakından takip ettiklerini, bu konuda okula yardımcı olmaya istekli olduklarını ve öğrenci başarısının artırılmasında okulla işbirliği içerisinde olduklarını belirlemiştir. Öğretmenler de öğrencilerin ev ödevlerini yapmadıkları veya uygulanan testlerde başarısız oldukları durumlarda evlere mektup göndermekte, ihtiyaç duyulduğunda ise veli toplantısı yapmaktadır. Okulun düzenlemiş olduğu etkinliklere veliler davet edilmekte ve çocuklarının akademik başarılarına nasıl destek olabilecekleri konusunda ailelere bilgilendirici çalışmalar yapılmaktadır.

Sonuç olarak; aile katılımı, öğrencilerin akademik başarısını geliştirmede, okuldaki öğrenimini tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak görülmektedir. Aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin bilincinde olan ülkeler, eğitim sistemlerinde aile katılımının artırılmasına yönelik daha fazla girişimlerde bulunmaktadır. Amerikan Eğitim Sekreterliğinin açıkladığı eğitim reform hareketlerinden kapsamlı eğitim reformunun aşamalarından biri de öğrenci başarısını geliştirmek için aile katılımının artırılmasıdır (aktaran Günal, 2014). Türkiye’de MEB tarafından yayınlanan 2023 eğitim Vizyon Belgesi’nde (2018) ebeveynler, vizyon belgesinin dört temel unsurundan biri olarak kabul edilmektedir.

2.6 Etkili Okulda Çevre Faktörü

Bireylerin eğitim yaşantıları, yalnızca öğretimin gerçekleştiği yerler ve mekanlarla sınırlı değildir. Bir okulun etkili olma özelliğine erişebilmesini, sadece kendi duvarları içerisinde yürüteceği bir takım eğitim faaliyetleri ile sağlanmaz. Okulun etkili olabilmesi için buldukları çevre ile eşgüdüm içinde olması, çevresini yakından izlemesi gerekir. Hedeflerini çevresiyle paylaşan okullar, çevresindeki örgütlerden destek alarak niteliklerini artırabilir. Eğitimin en önemli boyutlarından biri olan çevre faktörünü göz ardı eden bir okulun eğitimde istediği sonuçları elde etmesi hiçbir zaman mümkün olamaz (Yiğit, 2010).

Okulu etkili kılmak ve öğretimde başarıyı yakalamak için düzenli bir okul çevresi oluşturmak gerekir. Okuldaki etkinliklerin çevrenin getirdiği çeşitli problemlerle sık sık bölünmesi, okulun görevini etkili olarak yerine getirebilmesine engel olur. Bu sebeple etkili okullar tamamen yok edemeyecekleri bu tür çevresel nedenleri en aza

indirmeyi hedefler. Etkili bir okul çevreyle yakın ve iyi ilişkiler kurma özelliğini taşıırken, yöneticilerinin de bu ilişkiyi güçlendirmeye önem verdikleri görülür.

Etkili okulların çevreleriyle olan ilişkisini inceleyen araştırmalar, etkili okulu oluşturmaya ancak eğitime destek sağlayan etkili eğitim çevrelerinde imkân bulunacağını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin gerekli bilgi ve beceriyi kazanmaları, gelişim göstermeleri ve yüksek düzeyde başarıya ulaşabilmeleri, etkili öğrenme çevresinde sağlanmaktadır. Eğitime destek olan çevre, öğrencilerin ve okulun performansını yükseltmelerine olumlu yönde katkı sağlamamakla birlikte onları bu yönde güdüler (Baştepe, 2009).

Eğitimde verimliliğin yakalanmasında okul-çevre arasında sağlam ve güvenilir ilişki kurmak önemli ve gereklidir. Öğrenci velileri bu ilişkinin oluşturulmasında en etkili çevredir. Veliler sadece kendi çocuklarının eğitimi üzerinde tek başlarını bir etki yaratabilecekleri gibi, çocuklarının eğitimiyle ilgilenen okula da yardımcı olabilecek bir güç unsurudur (Erdoğan, 2008).

Çevresiyle olan ilişkilerini sağlam bir zeminde oluşturmuş, aile desteğini ve katılımını sağlamış okulların akademik olarak diğer okullara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Şişman ve Turan (2005) bu bakımdan etkili okulların okul-çevre ve veli ilişkileri yönünden taşıdıkları özellikleri, aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Okul toplumdan gelen önerilere açık olmakla birlikte toplumla işbirliği içindedir
- Veliler yönetici ve öğretmenlerle rahat bir şekilde görüşebilmekte ve okulla sürekli irtibat içindedirler
- Okul çevresiyle karşılıklı iletişim ve pozitif etkileşim halindedir
- Okul çevresinde bulunan kişiler, okul toplantılarına katılarak görüşlerini bildirebilir ve alınacak kararlara katkı sağlarlar
- Okul amaçları ve disiplin kuralları, veliler ile uzlaşa içinde oluşturulur

Etkili okullar, iç ve dış paydaşlarıyla sürekli iletişim ve etkileşim içinde, çevreleriyle barışık, çevresinde yaşanan değişimlere göre kendini sürekli geliştiren ve yenileyen kurumlardır. Dolayısıyla çevre faktörü, etkili okul arayışında gelecekte oluşacak eğitim modelleri için de önemli bir etken olarak varlığını sürdürmektedir.

2.7 İlgili Araştırmalar

Çalışmanın konusunu oluşturan okul-çevre ilişkileri ve etkili okul başlıkları altında yapılmış bazı araştırmaların kısa özetlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.7.1 Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

Smrekar'ın (1991) çalışmasında, okul aile ilişkilerinin doğasını ve kalitesini sosyal sınıflandırma çerçevesinde ele alınmıştır. Ailelerin çocuklarının okulları ile ilgilenirken içinde buldukları sosyal sınıfın okul ilişkilerindeki etkisi ve kurulan okul aile ilişkisinin doğasında ve kalitesinde bu etkinin nasıl gerçekleştiğinin tespitine çalışılmıştır. Bulunduğu bölgede farklı sosyal sınıfları içerecek şekilde Katolik ortaokul, özel ortaokul ve normal ortaokuldan rasgele seçilen 10-12 grup aileyle, okul müdürleri, öğretmenler, çalışanlar ve okul aile birliği üyeleriyle mülakatlar yapılmıştır. Smrekar araştırmasında aşağıdaki bulgulara yer vermiştir (aktaran Kara, 2007):

- Aile katılımında sosyal sınıf farklılıkları etkili olmakla birlikte eğitim ve ekonomik durumu yüksek olan veliler daha çok katılım sağlamakta, çocuklarını daha iyi desteklemektedirler
- Yoksulluk, velilerin okuldan ve okul ile ilgili konulardan uzaklaştırıcı bir faktördür
- Çalışma hayatlarının özellikleri, velilerin okulla olan etkileşimde doğrudan bir etkiye sahiptir
- Okula sosyal uyum, bağlanma düzeyi, sosyal ve ekonomik bakımdan farklı olan velilerin eğitime ve sosyal yapıya etki düzeyleri, okulun velilerin sosyal sınıf farkını gözetmeden tutarlı ve eşit yaklaşım gösterebilmesine bağlıdır

Wilson'un (2002), okulun çevreyle olan ilişki düzeyinin öğrenci başarısına olan etkileri üzerine yaptığı araştırmada, Washington'da görev yapan 4307 öğretmene

“Öğretmen Perspektifleri Envanteri” uygulanmıştır. Wilson çalışmasında (aktaran Kara, 2007);

- Personelinin sorumlu davranış ve karşılıklı saygıyı gösteren ve aynı zamanda karşısından bekleyen, aile ve çevre katılımını destekleyen okullarda ilişki düzeyini olumlu olarak belirlemiş,
- Doğrudan olmasa da okul-çevre uyumu ve etkileşiminin, yapısalcı öğretim metoduyla birlikte ele alındığında öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yarattığını gözlemlemiş,
- Öğrenci başarısını artırmada okul-aile ve okul-çevre iletişiminin gerekliliğini ve önemli olduğunu tespit etmiştir.

MEB’in yedi coğrafi bölgeden seçerek 2009 yılında yürüttüğü projesine dahil ettiği 208 Müfredat Laboratuvar okulu, yeni yönetim anlayışlarının, Türkiye geneline uyarlanmadan önce denemesinin yapılacağı ve teknolojideki yeniliklerin eğitimde yer verileceği deneme okulları olarak kurulmuştur (Özdem, 2008). Yıldırım (2002), araştırmasında, okul-veli, okul üniversite, okul-çevre boyutlarında müfredat laboratuvar okullarının durumunu tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma, Eskişehir ilinde 2000-2001 eğitim öğretim yılında bulunan 12 müfredat okulunda görevli toplam 84 işbirliğini geliştirme ekibi üyesi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, okullarda veliler, üniversite ve çevre ile işbirliğini sağlamaya yönelik etkinliklerin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik üyelerin görüşleri alınmıştır. Çalışmaya ilişkin sonuçlar şunlardır:

- Okul-çevre işbirliğine yönelik etkinlikler içerisinde yer alan, okulun gereksinimlerini karşılamada kamu kuruluşları ile özel sektörün katkısının sağlanması, okula ait bina ve tesislerin çevrenin ihtiyaçları için kullanılması öngörülmüştür. Okula dair olumsuz görüşlerin oluşmasına karşın önlem alınması dışında kalan etkinliklerin gerçekleştirildiği bulgularına ulaşılmış,
- Okul-veli işbirliğine yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştiği görülürken, okul-üniversite işbirliğini ele alan etkinliklerin hiç

gerçekleştirilemediği ve okul-çevre işbirliğine yönelik etkinliklerin ise yetersiz düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

Hotz ve Mahon (2003) çalışmalarında, okulların çevreleriyle etkili bir ilişki geliştirmeleri için bulundurmaları gereken özelliklerin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre sağlıklı okul-çevre ilişkilerine sahip toplumların özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar (aktaran Kara, 2007):

- Etkili okul-çevre ilişkisinde önceden planlanmamış, resmiyet taşımayan etkileşime/iletişime yer verilmekte, düzenlenen etkinlikler ile toplumdaki bireylerin okulda buluşmaları sağlanmaktadır.
- Çocuklar için düzenlenen faaliyetler toplumun bireyleri arasında sıkı bağların oluşmasını imkân veren niteliktedir.
- Toplum okulu kendileriyle aynı vizyonu paylaşan bir bütün olarak görür.
- Veliler ve okul yöneticileri arasında okul ile ilgili konular rahat bir şekilde tartışılabilmektedir.
- Kişilerin okul ile kurdukları bireysel ilişkiler, aralarında kuvvetli bağları oluşturmuştur.

Son zamanlarda önemi giderek artan ve eğitimdeki rolü çok önemli bir noktaya gelen okul, aile ve çevre işbirliğinin yeri ve önemine ilişkin, Kolay (2003) tarafından ilgili literatürün ve MEB tarafından oluşturulan mevzuatların incelemesine yer verilen bir çalışma yapılmıştır. Kolay (2003) çalışmasında, Türk eğitim sisteminde okul-aile-çevre arasında işbirliğinin yeterli düzeyde sağlanamadığını, okulun, ailenin ve çevrenin bunda etken olduğunu, öğrencilerin ise bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Akyürek (2004), okulların çevreleriyle ilişkilerini ve bu ilişkilerin kurulmasına yönelik yaptıkları uygulamaları araştırdığı çalışmasında, Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesinde okul yönetimince yürütülen faaliyetleri incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Çevreyi tanıma çalışmaları planlı bir şekilde yürütülmemekte, okul yönetimi velilerini tanımamakta, çevrenin özelliklerini ve imkanlarını bilmemektedir.
- Okulun tanıtımına yönelik bir ekibin ya da bir web sitesinin olmayışı, çevresi tarafından tanınma düzeyini azaltmakta ve çevreyle iletişim kurulmasında güçlük yaşanmaktadır.
- Okulun çevresindeki kurum ve kuruluşlarla işbirliğinde etkili olmakta, bazı meslek gruplarından kişiler mesleki rehberlik alanında seminerler vermekle birlikte okul çalışanlarına yönelik hizmetiçi eğitim olanaklarının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Okul fiziki imkanlarını halkın kullanımına açmakta, çevrenin faydalanmasına imkân sunan çeşitli hizmetlerde işbirliği olanaklarını kullanmaktadır.

Kara'nın (2007) Denizli il merkezinde 2006-2007 öğretim yılında görevli öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini yönelik görüşlerini ve algılarını belirlemek amacıyla 390 öğretmene, "Sağlıklı Okul Çevre İlişkilerini Ölçme Envanteri" uygulayarak yürüttüğü araştırmada ulaştığı sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri üzerine olan görüşlerinde kıdem, branş ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum bir farklılık yaratmazken, cinsiyet, mezun olunan okul, okulun öğrenci ve öğretmen sayıları görüşlerinde etkili olmuştur. Kadın öğretmenlerle birlikte yüksek lisans yapmış öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek çıkarken, öğrenci ve öğretmen sayıları diğer okullara göre düşük olan okullar lehine bir durum gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik algıları orta düzeydedir.
- Öğretmenlerin okul-çevre ilişkisinde yaşanan sorunların kendi performanslarına yönelik etkisine ilişkin algılarında kıdem, mezun olunan okul ve branş değişkenleri farklılık oluşturmazken, cinsiyet, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrenci ve öğretmen sayıları etkili olmuştur. Bu etki kadın öğretmenlerin, sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci ve öğretmen sayıları düşük olan okulların lehine olmuştur.

Öztürk (2009) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri konusunda görüşlerini ve öz değerlendirmelerini aldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öztürk araştırmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik altı yeterlilik alanını incelemiştir. Bu yeterlilik alanlarından birisi olan okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlilik alanına ilişkin olarak, bu alanı öğretmenlerin önemli olarak bulduğunu, kendilerini yeterli görmedikleri alanlardan üçüncü sıradaki alan olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Çalışkan (2014) tarafından etkili okul-çevre ilişkisini okul yöneticileri açısından ortaya koymak için Nevşehir ilinde yapılan çalışmada, 220 yöneticiye anket uygulanmış, elde edilen veriler değerlendirilmiş ve aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

- Kıdemi yüksek olan okul yöneticilerinin genç okul yöneticilerine göre, aileler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer çevre faktörleri ile iletişiminin iyi olduğu, bu sayede toplumun okula katılımını ve desteğini sağladıkları, okul etkililiğinin artırabildikleri görülmüştür.
- Evli olan okul yöneticilerinin bekar yöneticilere göre çevreleri tarafından daha fazla dikkate alındığı tespit edilmiştir.
- Okul aile birlikleri, sivil toplum kuruluşları, diğer çevre faktörleri ile ilişkilerde önlisans mezunu yöneticilerin, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu yöneticilere göre daha çok buldukları ancak okulda önemli kararlar alma sürecine daha az katıldıkları tespit edilmiştir.

Öztürk (2015) araştırmasında, 20 okuldan 291 öğretmene ulaşarak J. Epstein tarafından geliştirilmiş bir modele dayalı “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” anketi uygulamıştır. Okul-çevre ilişkilerinin öğretmenlerin görüşlerine göre yeterli düzeyde gerçekleştirildiğinin belirlendiği araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler ailelerin üzerine düşen görevlerini yerine getirmelerini önemli bulduklarını, okul ile ev arasında iki yönlü iletişim kurmanın ise diğer boyutlara göre daha az öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

- Okul çalışmalarına gönüllü olarak katılmada ailenin takdir edilmesinin ve farklı şekillerde katkıları da değer verilmesinin gerektiği belirtilmiştir.
- Öğretmenler toplumuyla ortaklık ve işbirliği kurma yönünde en çok, ailelere yönelik toplumsal faaliyetler ve diğer kaynaklar hakkında bilgilendirilmesine gerek duyulduğu söylemiştir.
- Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde ailenin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.
- Okul-çevre ilişkilerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılmasında orta ve düşük seviyede görevli öğretmenlerin yüksek seviyede görevli öğretmenlere göre okul çalışmalarına gönüllü katılım boyutunda daha olumlu düşündükleri görülmüştür.

Gül ve Aslan (2016) tarafından okul-çevre ilişkilerinin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek üzere Sinop ilinde 517 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Okul-çevre ilişkilerinde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerinin tespit edildiği bu çalışmada, aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir:

- Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, alan öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, kıdemi 5 yılın altında olanların ise daha kıdemli öğretmenlere göre kendilerini çevre olanaklarından yararlanabilme konusunda daha az yeterli görmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin okul-çevre ilişkilerini yerine getirme düzeyleri, branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenleri lehine farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin mezuniyet durumları açısından okul-çevre ilişkilerine yönelik bir farklılık belirlenmemiştir.

2.7.2 Etkili Okul Üzerine Yapılan Araştırmalar

Etkili okul araştırmaları, 1960'larda Amerika'da başlayarak dünyada önemli bir yere sahip olurken, Türkiye'de 1990'lı yıllara gelene kadar dikkate alınmamıştır. Bu yıllarda sonra okul yönetiminin önemi ve toplumun gelişmesinde okulun üstlendiği rol araştırmacılar tarafından ilgi görmeye başlamıştır.

Etkili okul araştırmalarının başlangıcı niteliğini taşıyan okul etkililiği araştırması, Coleman ve diğerleri (1966) tarafından öğretmenleri, yöneticileri, müfettişleri ve birçok okulu kapsamına alarak yürütülmüştür. Ekonomik boyut yönünden etkili okulun incelendiği çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile birlikte öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları dikkate alınarak akademik başarılarına ilişkin çıktılar arasında ilişki kurulmuştur. Öğrenci başarısının sosyal ve ailesel faktörlere bağlı olduğu, okulun etkililiğinin bu başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Coleman tarafından okulların öğrenci başarısında önemli bir rolünün olmadığının tespitine rağmen Edmonds (1979), etkili bir okulda her öğrencinin başarabileceğini söylemiştir. Yaptığı çalışmada etkili okulun beş faktörünü ise şöyle sıralamıştır:

- Güçlü öğretimsel liderlik
- Her öğrencinin temel becerileri kazanabileceğine yönelik inanç
- Öğrenmeyi destekleyici okul iklimi
- Öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentisi
- Öğrenci gelişimine rehberlik edilerek gelişiminin düzenli izlenmesi

Mortimore ve Sammons (1988) İngiltere’de etkili okullar üzerine önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Mortimore ve Sammons tarafından yürütülen ve 50 okulu kapsayan araştırma dört yıl sürmüştür. Etkili okulları diğer okullardan ayıran on iki temel faktörün tespiti yapılmıştır. Bu faktörler şunlardır:

- Okul müdürünün amaçlı liderliği
- Müdür yardımcılarının katılımı
- Öğretmenlerin katılımı
- Öğretmenlerin uyum içinde çalışması
- Okul programının ve işleyişinin iyi yapılandırılması

- Güçlü entelektüel yönü olan bir eğitim
- Çalışma odaklı bir çevrenin varlığı
- Öğretme ve öğrenmeye yoğunlaşılması
- Öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim kurulması
- Öğrenci gelişimlerinin düzenli ve sürekli bir şekilde takip edilmesi
- Ailenin okula katılımının sağlanması
- Olumlu bir okul ikliminin oluşturulması

Etkili bir okulun en önemli özelliklerinden birini güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olması olarak belirten Jacobson ve Lombard (1992), güvenli bir çevre için okulun ve velilerin uygulaması gereken bir program hazırlamışlardır (aktaran Abdurrezzak, 2015). Uygulanan program sayesinde okulda öğrencilerin davranışlarında hassasiyetin arttığı, sınıf içi disiplin ve düzenin sağlandığı görülmüştür.

Balcı (1993), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sağlama düzeylerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında bu okullarda görevli müfettiş adaylarının görüşlerini almıştır. Elde ettiği sonuçları ise şu şekilde sıralamıştır:

- Okul yöneticileri öğretim liderliği özelliği taşımaktadır.
- Ev ödevi verilmesi, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine olan inanç, her öğrencinin öğrenmesi için çokça zaman harcama konularında öğretmenlerin görüşleri düşük olarak belirlenmiştir.
- Okul çevresi-veli boyutu bu çalışmada okul etkililiğinde en düşük düzeyde gerçekleşen boyuttur.

Eskişehir ilinin merkezindeki ilçelerde Şişman (2013) tarafından etkili okul yönetimine ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri alınarak ilköğretim okullarının etkili okulun özelliklerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Şişman'ın elde ettiği bulgulara göre yönetici boyutu

etkili okulun en etkili boyutu olarak belirlenmiştir. Bu boyuttan sonra, okul iklimi ve ortamı, öğretmen faktörü, ders programları ve öğretim süreçleri, okulun çevresi ve aile ile öğrenci faktörü sırasıyla gelmektedir.

Asya’da çok sayıda okulda araştırmalar yürüten Cheng ve Wong (1996), okulların etkili okulun özelliklerini kazanabilmesinde aşağıda belirtilen boyutlarda ilerleme sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu boyutları ise şu şekilde sıralamışlardır:

- Çevre desteğinin sağlanması
- Öğretmenin profesyonelleşmesi
- Okulda her alanda kaliteyi sağlama
- Yüksek başarı beklentisinin oluşturulması.

Etkili okullar konusunda Türkiye’de ilk olan “Etkili Okul” adlı kitabında Balcı (2011), etkili okul faktörlerini sırasıyla okul yöneticileri, öğretmenler, okulun çevresi, öğrenciler ve aile olarak ifade etmektedir.

Eğitimin normal ve taşınabilir olarak gerçekleştiği ilköğretim okullarında Malatya ilinde Baştepe (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okulun etkili olmasında etken olan değişkenler belirlenmiştir. Baştepe, Şişman’ın (2013) belirttiği değişkenlere ek olarak okulun fiziki koşullarını eklemiş ve normal okullarda etkili okul özelliklerinin taşınabilir okullara göre tüm boyutlarıyla daha etkili gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Yelok’un (2006) Ankara’da merkez ilçelerde genel liselerde görev yapan 563 öğretmenle yaptığı çalışmasında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Okul yöneticileri idare ile ilgili işlerle birinci dereceden ilgilenirken, öğretimsel işlere ikincil olarak önem vermekte ve bu durum öğretimsel liderliği geri plana itmektedir.
- Okulda sorumlu oldukları işleri genel anlamda yerine getiren öğretmenlerin, kendilerini ve öğrencilerini geliştirecek çalışmalara zaman ayırmadıkları görülmektedir.

- Genel liselerde etkili okul-aile ilişkilerinin gelişmediği tespit edilmiş ve okulların fiziksel imkanlarının yetersiz olduğu görülmüştür.

Yılmaz'ın (2006) Düzce ilinden merkez ilçelerde yer alan ilköğretim okullarında görevli yöneticilerle birlikte öğretmen görüşlerine de yer verdiği araştırmasında, etkili okul olabilmenin yolunda en önemli faktörü olarak okul yöneticisi belirlenirken, en düşük etkiye sahip faktörleri ise öğrenci ile birlikte okul çevresi-aile olarak belirlenmiştir.

Akan (2007) araştırmasında, Erzurum'un farklı eğitim bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmada Akan okulları, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve iklimi, veli ve okul çevresi boyutlarından incelemiş ve bu okulların etkili okul özelliklerine taşıma düzeylerini belirlemiştir. Araştırmasında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Okul yöneticisi en önemli boyuttur. Okul çevresi-veli boyutu ise en düşük etkiye sahip boyuttur.
- Görev yeri açısından etkili okul algısında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan yöneticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın oluşması, özellikle kırsal kesimdeki öğretmen ihtiyacının tam olarak karşılanamayışına ve köy imkânlarının yetersizliğine bağlıdır.
- Etkili okulun birçok boyutunda meslekte geçirilen sürenin anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Meslekte geçen süreye bağlı olarak elde edilen tecrübenin bu farklılığın oluşmasında rol oynadığı görülmüştür.
- Yönetici ve öğretmenlerce okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı ister istemez okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bakay ve Kalem (2009), İzmir ilinden 33 okul yöneticisi, 92 öğretmen ve 65 velinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışma velilerin görüşlerine yer vermesi dolayısıyla

önem arz etmektedir. Bu çalışmada elde ettikleri sonuçlar şöyledir (aktaran Kuşaksız, 2010):

- Veliler, öğrenme çıktıları ile öğrencinin almış olduğu yazılı sonuçlarına öğretmen ve yöneticilerden çok daha fazla önem vermektedirler. Okulda gerçekleşen okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen, veli ve yöneticilerin görüşleri benzerlik göstermekle birlikte bu boyut en düşük önem verilen boyuttur.
- Okulda yürütülen idari işlerin etkili olması, rehberlik faaliyetleri, fiziki yapı, teknolojik ve sosyal donatılar, düzenli ve güvenli okul çevresi, demokratik yönetim anlayışı, okul kültürü, okulda yürütülen programlar her üç grupta ortak olarak etkili okulun en önemli göstergeleri olarak görülmektedir. Etkili okulda en az öneme sahip faktörler olarak ise, okulun toplumun bir kültür merkezi olarak hizmet vermesi, sosyal-kültürel faaliyetler, çevre ilişkileri, mali kaynak oluşturabilme ve bütçenin etkili kullanımı, personelin okula gelmeme süresi belirtilmiştir.

Biltekin (2013), Kayseri ilinin Melikgazi ve Kocasinan ilçelerinde ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerle etkili okul algıları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında öğretmen algılarına göre etkili okulun öğrenci boyutu yeterli düzeyde gerçekleşmezken, okul çevresi ve veli boyutun yeterli ancak düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Naidoo, van Eeden ve Munch (2014) yürüttükleri araştırmalarında okul geçme oranları ile okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Güney Afrika'nın başkenti olan Cape Town şehrinde 261 ortaöğretim okulundan elde edilen verilere göre, istihdam oranı yüksek olan bölgelerdeki okullardaki okul geçme oranının, istihdam oranı düşük olan bölgedeki okullara göre daha yüksek olduğu yani daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Okul çevresi ile birlikte ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin akademik başarısını etkilediği tespit edilmiştir.

Kaya'nın (2015) yapmış olduğu araştırmada, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre okulların etkililik

düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. 43 okul yöneticisi ve 241 öğretmeni kapsayan araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre, etkili okulun en önemli boyutu okul yöneticisi boyutu olarak belirlenirken, en az etkiye okul çevresi ve veli boyutunun sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Karataş'ın (2017), Ağrı ilinde görevli 316 öğretmenin görüşlerini olarak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler çalıştıkları okulları orta düzeyde etkili algılamaktadırlar. Etkili okulun yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarını orta düzeyde algılarken, öğrenci ve okul çevresi-veli boyutların düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Turhan, Şener ve Gündüzalp (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalarının büyük bir kısmını yüksek lisans tezlerinin veya makalelerin oluşturduğu, geniş bütçeli ve uzun süreli projeler içeren araştırmalar olmadıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırmaların benzerlik sağladığı sonuçlar olarak okulların, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve iklimi boyutlarında etkili okul özelliklerin taşıdıkları ancak veli ve okul çevresi yönünden etkili okul özelliklerini tam olarak gösteremedikleri belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma biçimidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası yoktur (Karasar, 2005). Samsun’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Samsun merkez ilçelerinde görev yapan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren ile ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir (Samsun MEM, 2018). Bu öğretmenlerin tamamına ulaşılması araştırmanın maliyetini artıracığından örnekleme alma yoluna gidilmiştir.

Tablo 2. Samsun İli 2017-2018 Yılı Okul ve Öğretmen Sayıları (Özel Okullar Hariç)

Samsun İli İlçeleri	Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	% (tabakaların evren içindeki oranı)
İlkadım	Anaokulu	6	47	50.80
	İlkokul	33	1059	
	Ortaokul	25	1160	
	Lise	23	1401	
	Toplam	89	3667	
Atakum	Anaokulu	5	55	24.31
	İlkokul	26	454	
	Ortaokul	22	587	
	Lise	14	659	
	Toplam	67	1755	
Canik	Anaokulu	4	35	15.69
	İlkokul	22	370	
	Ortaokul	21	434	
	Lise	6	294	
	Toplam	53	1133	
Tekkeköy	Anaokulu	2	16	9.20
	İlkokul	24	224	
	Ortaokul	16	232	
	Lise	7	192	
	Toplam	49	664	
Toplam	Anaokulu	17	153	100
	İlkokul	105	2107	
	Ortaokul	84	2413	
	Lise	52	2546	
	Toplam	258	7219	

Araştırmanın evreni, Samsun'da İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy merkez ilçelerinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan 7219 öğretmendir. İki aşamalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Evren önce tabakalara ayrılmış sonra seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 522 öğretmene ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden uygun olarak doldurulmuş 498 anket üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu evren için örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır. Burada N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, S evren için tahmin edilen standart sapmayı

göstermektedir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Güven düzeyi .95, evren için tahmin edilen standart sapma (S) .5 alınmıştır.

$$n=n_0/(1+(n_0/N)) \quad n_0=[(t\alpha S)/d]^2$$

Güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1.96'dır. Formüle göre $n_0=384.16$ $n=364.82$ 'dir. Buna göre örneklem büyüklüğü 365 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek uygulanan okul ve öğretmen sayıları Tablo 3'te, örneklem ile ilgili bilgiler ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Uygulandığı Okul ve Öğretmen Sayıları

Samsun İli İlçeleri	Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	% (tabakaların örneklem içindeki oranı)
İlkadım	Anaokulu	3	16	42.17
	İlkokul	4	53	
	Ortaokul	4	62	
	Lise	5	79	
	Toplam	16	210	
Atakum	Anaokulu	3	18	24.30
	İlkokul	3	31	
	Ortaokul	3	36	
	Lise	3	36	
	Toplam	12	121	
Canik	Anaokulu	2	12	19.48
	İlkokul	2	27	
	Ortaokul	3	33	
	Lise	2	25	
	Toplam	9	97	
Tekkeköy	Anaokulu	1	7	14.05
	İlkokul	2	21	
	Ortaokul	2	21	
	Lise	2	21	
	Toplam	7	70	
Toplam	Anaokulu	9	53	100
	İlkokul	11	132	
	Ortaokul	12	152	
	Lise	12	161	
	Toplam	44	498	

Tablo 4. Örnekleme İlişkin Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	279	56
	Erkek	219	44
	Toplam	498	100
Öğretmenlikte Çalışma Süresi	1-10 Yıl	116	23
	11-15 Yıl	128	26
	16 Yıl ve Üstü	254	51
	Toplam	498	100
Öğrenim Durumu	Lisans	443	89
	Lisansüstü	55	11
	Toplam	498	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	127	25
	Branş Öğretmeni	371	75
	Toplam	498	100
Okulun Yer Aldığı Eğitim Bölgesi	Atakum	121	24
	Canik	97	20
	İlkadım	210	42
	Tekkeköy	70	14
	Toplam	498	100
Okul Türü	Anaokulu	53	11
	İlkokul	132	26
	Ortaokul	152	31
	Lise	161	32
	Toplam	498	100
Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	164	33
	Orta	257	52
	Yüksek	77	15
	Toplam	498	100

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Samsun il merkezinde bulunan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy ilçelerindeki devlet okullarından

seçilmiş, 9 anaokulu, 11 ilkokul, 12 ortaokul ve 12 lisede görevli 498 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin %56'sını kadın, %44'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın Samsun ili merkez ilçelerinde gerçekleştirilmesi sebebiyle, örneklemin %51'ini 16 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenler oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmenlerin yaklaşık %90'ı lisans mezunudur. Araştırmanın anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda gerçekleştirilmesi sebebiyle, öğretmenlerin %75'i branş öğretmeni iken %25'i sınıf öğretmenidir. Samsun'da en çok okul ve öğretmen sayısına sahip İlkadım ilçesi, örneklemin %42'sini oluşturmaktadır. Okul ve öğretmen sayıları dikkate alınarak oluşturulan örnekleme, Atakum ilçesi %24, Canik ilçesi %20, Tekkeköy ilçesi %14 oranında yer almaktadır. Okul türlerinin örnekleme içerisindeki oranları ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde birbirine yakın iken (yaklaşık olarak %30), anaokulu sayısının az olması nedeniyle bu oran anaokulunda %11 olmuştur. Örnekleme alınan okulların buldukları çevrenin sosyo-ekonomik durumu incelendiğinde %52'si orta düzeyde iken, %33'ü düşük, %15'i yüksek düzeydedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, Gül (2015) tarafından geliştirilen “Okul-Çevre İlişkileri Ölçeği” ile Günal (2014) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir:

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılanların cinsiyet, çalışma süresi, öğrenim durumu bilgilerine yer verilmiştir.

Okul Çevre İlişkileri Ölçeğinde 22 madde yer almaktadır. Likert türü ölçek “çok yetersizim (1)”, “yetersizim (2)”, “kısmen yeterliyim (3)”, “oldukça yeterliyim (4)”, “tamamen yeterliyim (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Gül (2015) tarafından ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri; çevreyi tanıma .65, çevre olanaklarından yararlanma .83, aileyi tanıma .76, aile ilişkilerinde tarafsızlık .70, aile katılımı ve işbirliği .87 ve toplamda .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri bu araştırma verileri için tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri; çevreyi tanıma .73, çevre olanaklarından yararlanma .88, aileyi tanıma .79, aile ilişkilerinde tarafsızlık .82, aile katılımı ve işbirliği .91 ve toplamda .93 olarak hesaplanmıştır.

Okul etkililiği ölçeğinde 18 madde yer almaktadır. Likert türü ölçek, “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “orta derecede katılıyorum (3)”, “katılıyorum (4)”, “tamamen katılıyorum (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Günal (2014) tarafından ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri; güvenli ve düzenli çevre .86, öğretimsel liderlik .87, öğrenme fırsatı .90, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi .88, veli-okul ilişkisi .86 ve toplamda .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri bu araştırma verileri için tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri; güvenli ve düzenli çevre .82, öğretimsel liderlik .92, öğrenme fırsatı .79, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi .77, veli-okul ilişkisi .86 ve toplamda .93 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterlere uyulmuştur (Tekin, 1996):

Okul Çevre İlişkileri Değerlendirme Ölçütleri:

1-1.80 yetersizim; 1.81-2.60 yetersizim; 2.61-3.40 kısmen yeterliyim; 3.41-4.20 oldukça yeterliyim; 4.21-5.00 tamamen yeterliyim.

Okul Etkililiği Ölçeği Değerlendirme Ölçütleri:

1-1.80 hiç katılmıyorum; 1.81-2.60 katılmıyorum; 2.61-3.40 orta derecede katılıyorum; 3.41-4.20 katılıyorum; 4.21-5.00 tamamen katılıyorum.

3.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistiki programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılacak olan testlere karar vermek için verilerin normal dağılımları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Tablo 5 ve Tablo 6’da iki ölçekten elde edilen puanların değişkenlere göre normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Okul-Çevre İlişkileri Puanlarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		
		istatistik	sd	p
Cinsiyet	Kadın	.040	279	.200
	Erkek	.059	209	.076
Çalışma süresi	1-10 yıl	.080	116	.065
	11-15 yıl	.044	120	.200
	16 yıl ve üstü	.046	254	.200
Öğrenim durumu	Lisans	.054	443	.003
	Lisansüstü	.081	55	.200
Branş	Sınıf öğretmeni	.070	125	.200
	Branş öğretmeni	.036	371	.200
Eğitim bölgesi	Atakum	.055	109	.200
	Canik	.066	97	.200
	İlkadım	.061	203	.062
	Tekkeköy	.062	70	.200
Okul türü	Anaokulu	.105	53	.200
	İlkokul	.077	96	.194
	Ortaokul	.049	152	.200
	Lise	.106	67	.059
Çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Düşük	.067	164	.065
	Orta	.053	257	.078
	Yüksek	.086	69	.200

Okul- çevre ilişkileri ölçeğinden elde edilen puanlar; cinsiyet, çalışma süresi, branş, eğitim bölgesi, okul türü, çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre $p > .05$ olduğundan normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle bu değişkenlere göre elde edilen puanlar ile ilgili Bağımsız t testi ve One-Way Anova testi uygulanmıştır. Öğrenim durumu değişkeninde lisans grubundaki veriler için $p < .05$ olduğundan bu değişken için Mann Whitney-U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

Tablo 6. Okul Etkililiği Puanlarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		
		istatistik	sd	p
Cinsiyet	Kadın	.052	279	.063
	Erkek	.115	219	.000
Çalışma süresi	1-10 yıl	.068	116	.200
	11-15 yıl	.095	128	.006
	16 yıl ve üstü	.079	254	.001
Öğrenim durumu	Lisans	.059	443	.001
	Lisansüstü	.150	55	.004
Branş	Sınıf öğretmeni	.095	127	.007
	Branş öğretmeni	.059	371	.004
Eğitim bölgesi	Atakum	.070	121	.200
	Canik	.098	97	.022
	İlkadım	.100	210	.000
	Tekkeköy	.083	70	.200
Okul türü	Anaokulu	.109	53	.167
	İlkokul	.088	132	.015
	Ortaokul	.059	152	.200
	Lise	.076	161	.023
Çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Düşük	.079	164	.013
	Orta	.072	257	.002
	Yüksek	.096	77	.076

Okul etkililiği ölçeğinden elde edilen puanların değişkenlere göre normal dağılımı incelendiğinde; değişken türleri arasında normal dağılım göstermeyen ($p < .05$) veriler olduğundan Mann Whitney-U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde “okul-çevre ilişkileri” ve “okul etkililiği” anketlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Okul-Çevre İlişkileri ile İlgili Bulgular

4.1.1 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Çevre İlişkilerinin Yerine Getirilme Düzeyi

Okul-çevre ilişkilerinin yerine getirilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerine ait sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul-Çevre İlişki Düzeyine Yönelik Görüşleri (N=498)

Bağımlı değişken	\bar{X}	ss
Alt Boyutlar		
Çevreyi tanıma	3.49	.72
Çevre olanaklarından yararlanma	3.15	.75
Aileyi tanıma	3.65	.82
Aile ilişkilerinde tarafsızlık	4.53	.60
Aile katılım ve işbirliğini sağlama	4.12	.66
Toplam	3.79	.56

Öğretmenlerin okul-çevre ilişki düzeylerinin ortalama puanı 3.79 olmuştur. Bu ortalama esas alınan aritmetik ortalama aralıklarına göre ölçekte “oldukça yeterliyim” düzeyine karşılık gelmektedir.

4.1.2 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Çevre İlişkilerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

a. Cinsiyet

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Okul-çevre ilişkileri	Kadın	279	3.80	.54	.727	496	.468
	Erkek	219	3.77	.58			

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t_{(496)} = .727$; $p > .05$].

b. Çalışma süresi

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Çalışma süresi	N	\bar{X}	ss	Sd	F	p
Okul-çevre ilişkileri	1-10 yıl	116	3.81	.49	495		
	11-15 yıl	128	3.80	.60	495		
	16 yıl ve üstü	254	3.77	.56	495		
	Toplam	498	3.79	.56	495	.283	.753

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; öğretmenlerin çalışma süreleri açısından hiçbir anlamlı bir farklılık elde edilememiştir ($p > .05$).

c. Öğrenim durumu

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Öğrenim durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okul-çevre ilişkileri	Lisans	443	247.18	109503	11157	.308
	Lisansüstü	55	268.15	14749		

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=11157$, $p > .05$).

d. Branş

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Branş	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Okul-çevre ilişkileri	Sınıf öğretmeni	127	3.94	.43	3.47	496	.001*
	Branş öğretmeni	371	3.74	.58			

* p< .05

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda; branş değişkenine göre öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$t_{(496)}=3.47$; $p< .05$].

e. Eğitim bölgesi

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Eğitim bölgesi	N	\bar{X}	ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Okul-çevre ilişkileri	Atakum (1)	121	3.99	.50	494			1-2
	Canik (2)	97	3.67	.59	494			1-3
	İlkadım (3)	210	3.70	.56	494			
	Tekkeköy (4)	70	3.83	.47	494	9.307	.000*	
	Toplam	498	3.79	.55	494			

*p< .001

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim bölgeleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p< .001).

Aralarında anlamlı fark olan eğitim bölgelerini görmek için; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığı ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğu için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi tercih edilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	(I) eğitim bölgesi	(J) eğitim bölgesi	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Okul-çevre ilişkileri	Atakum	Canik	.32466*	.07388	.000*
		İlkadım	.29361*	.06187	.000*
		Tekkeköy	.16779	.08140	.237
	Canik	Atakum	-.32466*	.07388	.000*
		İlkadım	-.03104	.06655	.975
		Tekkeköy	-.15687	.08501	.334
	İlkadım	Atakum	-.29361*	.06187	.000*
		Canik	.03104	.06655	.975
		Tekkeköy	-.12583	.07481	.420
	Tekkeköy	Atakum	-.16779	.08140	.237
		Canik	.15687	.08501	.334
		İlkadım	.12583	.07481	.420

*p< .001

Scheffe testi sonuçlarına göre, okul-çevre ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Atakum bölgesindeki öğretmenlerin Canik ve İlkadım bölgesindeki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumludur (p< .001).

f. Okul türü

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Okul türü	N	\bar{X}	ss	Sd	F	P	Anlamlı fark
Okul-çevre ilişkileri	Anaokulu (1)	53	4.15	.406				1-2
	İlkokul (2)	132	3.94	.449	494	19.227	.000*	1-3
	Ortaokul (3)	152	3.61	.560				1-4
	Lise (4)	161	3.70	.587				
	Toplam	498	3.79	.555				

*p< .001

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p< .001).

Aralarında anlamlı fark olan okul türünü görmek için; grup varyansları eşit olmadığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett’s C testi tercih edilmiştir (Tablo 15).

Tablo 15. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Dunnett's C Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	(I)	(J)	Ort Fark (I-J)	Std. Hata
	Okul türü	Okul türü		
Okul-çevre ilişkileri	Anaokulu	İlkokul	.21028*	.06806
		Ortaokul	.54090*	.07190
		Lise	.44806*	.07243
	İlkokul	Anaokulu	-.21028*	.06806
		Ortaokul	.33062*	.05989
		Lise	.23778*	.06052
	Ortaokul	Anaokulu	-.54090*	.07190
		İlkokul	-.33062*	.05989
		Lise	-.09284	.06481
	Lise	Anaokulu	-.44806*	.07243
		İlkokul	-.23778*	.06052
		Ortaokul	.09284	.06481

Dunnett's C testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık anaokulu-ilkokul, anaokulu-lise, ilkokul-ortaokul ve ilkokul-lise okul türleri arasında bulunmaktadır.

g. Çevrenin sosyo-ekonomik durumu

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Çevrenin sosyo-ekonomik durumu	N	\bar{X}	ss	Sd	F	p	Fark
Okul-çevre ilişkileri	Düşük (1)	164	3.66	.57				3-1
	Orta (2)	257	3.76	.53	495	19.724	.000*	3-2
	Yüksek (3)	77	4.12	.44				
	Toplam	498	3.79	.55				

*p< .001

Okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; çevrenin sosyo-ekonomik durumu açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p< .001).

Aralarında anlamlı fark olan grupları bulmak için; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığı ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğu için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi tercih edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Okul-Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	(I)	(J)	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Okul-çevre ilişkileri görüşleri	Çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Çevrenin sosyo-ekonomik durumu			
		Çevrenin sosyo-ekonomik durumu			
	Düşük	Orta	-.10380	.05354	.154
		Yüksek	-.46000*	.07400	.000*
	Orta	Düşük	.10380	.05354	.154
		Yüksek	-.35620*	.06959	.000*
	Yüksek	Düşük	.46000*	.07400	.000*
		Orta	.35620*	.06959	.000*

*p< .001

Scheffe testi sonuçlarına göre okul-çevre ilişkileri görüşleri okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğretmenlerin orta ve düşük düzeydeki sosyo-ekonomik çevrelere göre anlamlı derecede daha olumludur (p< .001).

4.2 Okul Etkililiği ile İlgili Bulgular

4.2.1 Öğretmenlerin Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların, etkili okul özelliklerini sağlamalarına yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri (N=498)

Bağımlı değişken	\bar{X}	ss
Alt Boyutlar		
Güvenli ve düzenli çevre	4.02	.74
Öğretimsel liderlik	4.06	.79
Öğrenme fırsatı	4.09	.66
Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi	4.27	.63
Veli okul ilişkisi	3.81	.79
Toplam	4.05	.57

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalama puanı 4.05 olmuştur. Bu ortalama esas alınan aritmetik ortalama aralıklarına göre ölçekte “Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir.

4.2.2 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Etkililiğinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

a. Cinsiyet

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okul etkililiği	Kadın	279	247.32	69002	29942	.703
	Erkek	219	252.28	55249		

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=29942, $p > .05$).

b. Çalışma süresi

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Çalışma süreleri	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Okul etkililiği	1-10 yıl	116	258.09	2	2.163	.339
	11-15 yıl	128	233.68			
	16 yıl ve üstü	254	253.55			

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; öğretmenlerin çalışma süreleri açısından hiçbir anlamlı bir farklılık elde edilememiştir ($p > .05$).

c. Öğrenim durumu

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Öğrenim durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okul etkililiği	Lisans	443	247.03	109433	11087	.276
	Lisansüstü	55	269.42	14818		

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U=11087; $p > .05$).

d. Branş

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okul etkililiği	Sınıf öğretmeni	127	280.63	35639.50	19605.50	.005*
	Branş öğretmeni	371	238.85	88611.50		

* $p < .05$

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir (U=19605.50; $p < .05$).

e. Eğitim bölgesi

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Eğitim bölgesi	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Okul etkililiği	Atakum (1)	121	303.42	3	23.013	.000*	1-2
	Canik (2)	97	223.20				1-3
	İlkadım (3)	210	236.55				1-4
	Tekkeköy (4)	70	231.61				

*p< .001

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; eğitim bölgeleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p < .001).

Farklılıkların hangi eğitim bölgeleri arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testleri, okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin Atakum ilçesinde görevli öğretmenlerde, İlkadım, Canik ve Tekkeköy ilçelerinde görevli öğretmenlere göre daha olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

f. Okul türü

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Okul türü	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Okul etkililiği	Anaokulu (1)	53	348.71	3	51.824	.000*	1-2
	İlkokul (2)	132	284.09				1-3
	Ortaokul (3)	152	235.08				1-4
	Lise (4)	161	202.09				2-3
							2-4
							3-4

*p< .001

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; okul türü açısından anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p< .001).

Farklılıkların hangi okul türleri arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testleri, anaokulu-ilkokul, anaokulu-ortaokul, anaokulu-lise, ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise, ortaokul-lise grupları arasında fark olduğunu göstermiştir.

g. Çevrenin sosyo-ekonomik durumu

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Okul Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (N=498)

Bağımlı değişken	Çevrenin sosyo-ekonomik durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Okul etkililiği	Düşük (1)	164	201.66	2	39.109	.000*	1-2
	Orta (2)	257	258.01				1-3
	Yüksek (3)	77	322.99				2-3

*p< .001

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (p< .001).

Farklılıkların hangi sosyo-ekonomik durumlar arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testleri, düşük-orta, düşük-yüksek ve orta-yüksek sosyo-ekonomik durumlar arasında fark olduğunu göstermiştir.

4.3 Okul-Çevre İlişkilerinin, Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğini yordayıp (açıklaması) yordamadığını tespiti için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Okul-çevre ilişkileri ölçeğinden elde edilen puan bağımsız (açıklayıcı) değişken, okul etkililiği ölçeğinden elde edilen puan ise bağımlı (açıklanan) değişken olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçları, Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Regresyon Analizi Sonuçları (N=498)

Bağımsız değişken	β	B	R	R ²	Std. Hata	F	p
Okul-çevre ilişkileri	.475	.489	.475	.226	.041	144.625	.000*

*p<. 001

Okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş (R= .475, R²= .226), okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₄₉₆₎ = 144,625, p< .001). Okul-çevre ilişkileri, okul etkililiğindeki değişimin %23'ünü açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre okul etkililiğini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Okul etkililiği} = 2.202 + (0.489 \times \text{okul-çevre ilişkileri puanı})$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın tartışma, sonuç ve eğitimcilere önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Okul çevre ilişkileri ile okul etkililiğinin konu edildiği bu çalışmada konu okul-çevre ilişkileri ve okul etkililiği olmak üzere iki başlık altında ele alınarak tartışılmıştır.

a. Okul çevre ilişkileri

Öğretmenler, okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirmede kendilerini “oldukça yeterli” ($\bar{X} = 3.79$) düzeyinde görmektedirler. Gül ve Aslan’ın (2016) bulgularında da öğretmenler okul, aile, toplum ilişkilerini gerçekleştirme konusunda kendilerini “oldukça yeterliyim” boyutunda değerlendirmiştir. Öztürk’ün (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenleri okul, aile, toplum ilişkilerinin bütün boyutlarında çoğunlukla kendilerini “yeterli” düzeyde değerlendirmiştir. Öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirebilme düzeylerine yönelik görüşlerinin yakınlık gösterdiği ve bu konuyu kendilerinin güçlü yönleri olarak gördükleri söylenebilir.

Okul-çevre ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgular, Öztürk (2015) ile Gül ve Aslan’ın (2016) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak Kara’nın (2007) çalışmasında ise okul çevre ilişkilerinin sosyal ve psikolojik boyutlarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kadın öğretmenler mesleki performanslarının çevrelerindeki faktörlerden daha fazla etkilendiği belirtmiştir. Bununla birlikte çalışmamızda aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.80$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.77$) yüksek düzeyde okul-çevre ilişkisine sahip oldukları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çevrelerindeki yaşantılarla daha fazla ilgili ve duyarlı olduğu, yaşadıkları deneyimlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik mesleki yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde aralarında bir farklılık görülmemiştir. Gül ve Aslan’ın (2016) çalışmasında ise hizmet süresi

5 yıldan az olanlar ile 6-10, 11-15 ve 15 yıldan fazla kıdeme sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kara (2007) ise meslek kıdem gruplarında okul-çevre ilişkilerinin tüm boyutlarında ortalamaların bu araştırmada görüldüğü gibi birbirine oldukça yakın olduğunu tespit etmiştir. Gül ve Aslan'ın (2016) ulaştıkları sonucun, Kara'nın (2007) ve bu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermesinin sebebi olarak, en düşük çalışma süresinin Gül ve Aslan'ın (2016) araştırmasında 1-5 yıl, diğer iki araştırmada ise bu sürenin daha geniş tutularak 1-10 yıl olarak belirlenmesinden kaynaklanabilir. Nitekim öğretmenlerin etkili okul ve aile ilişkilerine dair algılarını, mesleki kıdem değişkeni bakımından detaylı bir şekilde inceleyen Şahin'in (2011) araştırmasında, daha genç ve deneyimsiz (1-2-3 yıllık) öğretmenlerin algı düzeyini daha deneyimli öğretmenlere göre daha düşük olarak belirlemiştir. Bu bakımdan göreve yeni başlayan öğretmenlerin çevreyi tanıma ve ilişkiler geliştirmede, belirli bir zamana ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri açısından okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeyleri, anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla birlikte lisansüstü eğitimlerini tamamlamış öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme yönündeki sıra ortalaması (268.15) lisans mezunu öğretmenlerinkine (247.18) göre daha yüksek bulunmuştur. Kara'nın (2007) araştırmasında, eğitim durumu değişkeni psikolojik boyuttan lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. Gül ve Aslan'ın (2016) ise mezuniyet değişkeninin öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeylerinde etken faktör olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeyleri sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte ($t_{(496)}=3.47$; $p < .05$) olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul-çevre ilişkilerini daha iyi düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'da (2010) okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerini alarak yürüttüğü çalışmasında, katılımcıların birçok boyutta sınıf öğretmenlerinin okul-aile ve toplum ilişkilerinde diğer branştaki meslektaşlarına göre daha yüksek performans gösterdiği bulgularını dile getirmiştir. Gül ve Aslan'da (2016) sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli düzeyde gördüklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin

ilgilendikleri öğrencilerle branş öğretmenlerine göre daha uzun süreli birlikte olması, öğrencilerin aileleriyle olan ilişkisini geliştirdiği, bu birlikteliğin çevreleriyle işbirliği yapabilme imkanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu eğitim bölgesi dikkate alındığında, okul-çevre ilişkilerinin gerçekleşme düzeyinin farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu farkın araştırmanın örneklemini oluşturan merkez ilçelerden Atakum ilçesinde, diğer merkez ilçelerden Canik ve İlkadım'a göre daha olumlu yönde, Canik ilçesinde Atakum ilçesine göre olumsuz yönde ve İlkadım ilçesinde Atakum ilçesine göre olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın ilçelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevrelerde bulunan okullarda görevli öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeyleri, sosyo-ekonomik bakımından yüksek düzeye sahip çevrelerde bulunan okullarda görevli meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Daha az bir fark olmakla birlikte benzer şekilde, orta düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yüksek düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerde görevli öğretmenlerine göre okul-çevre ilişkilerinde kendilerini yeterli görme düzeyleri daha düşüktür. Yüksek düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerde görev yapan öğretmenlerin ise, düşük ve orta sosyo-ekonomik seviyelerde bulunan çevrelerdeki okullarda görevli öğretmenlere göre, daha iyi düzeyde okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2015) araştırmasında, orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip okullarda görevli öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerinde üst düzey sosyo-ekonomik duruma sahip okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Öztürk'ün sonucu bu araştırmanın ilgili sonucuyla örtüşmemektedir. Öztürk araştırmasında yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin çalışma hayatları dolayısıyla okul ile ilişki düzeylerinin düşük ölçüde gerçekleşmesini bu durumun sebebi olarak gösterir. Ancak sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin düşük

olan ailelere göre, daha fazla eğitime önem verdikleri ve kendi öğrencilerinin akademik başarılarını daha yakından takip ettikleri de bilinmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü, onların okul-çevre ilişkilerini gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Bu fark incelendiğinde, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine ait görüşlerinin diğer okul türlerinde görevli öğretmenlerin görüşlerine göre (ilkokul, ortaokul, lise) olumlu yönde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. İlkokullarda görevli öğretmenlerin görüşleri, anaokulu öğretmenlerine göre yüksek düzeyde gerçekleşirken, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşleri, anaokulu ve ilkokullarda görevli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Liselerde görevli öğretmenlerin görüşleri ise anaokullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim hayatları boyunca öğrencilerin hem kendilerinin hem de ailelerinin okula olan ilgisi yıllar ilerledikçe azaldığı, velilerin ise okula genellikle sorun olduğunda geldikleri gözlenmektedir. Bu durumda, öğretmenler ve veliler arasındaki iletişim sınırlı düzeyde kalmakta ve okul ile aile arasındaki işbirliği zayıflayabilmektedir. Velilerin ilerleyen zamanda okulla işbirliğinin gittikçe azaldığı bazı araştırmalarda dile getirilmektedir (Özgan ve Aydın, 2010). Bu durum, öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerinde ailelerin desteğine fazla ihtiyaç kalmadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

b) Okul etkililiği

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililik düzeyinin belirlenmesine yönelik görüşlerinin, “katılıyorum” ($\bar{X} = 4.05$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Memduhoğlu ve Karataş (2016) öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkili olma durumlarına yönelik algılarını inceleyen araştırmalarında bu düzeyi “orta düzey” olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini farklı boyutlardan inceleyen Yılmaz (2006) ise, incelediği boyutlarda bu düzeyi “orta derecede katılıyorum” ve “çoğunlukla katılıyorum” olarak ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşleri ilgili literatürle benzerlik göstermektedir.

Görev yaptıkları okulların etkililik düzeylerini belirlemede öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin, anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin (252.28) çalıştıkları okulun etkililiğini belirlemeye yönelik olarak kadın öğretmenlerden (247.32) daha olumlu düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Memduhoğlu ve Karataş (2016) öğretmenlerin cinsiyetlerinin okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığını değerlendirmiştir. Yılmaz (2006) ve Baştepe (2002) cinsiyet değişkeninin etkili okullun birçok boyutunda öğretmen görüş ve algılarında bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çalışma sürelerinin, buldukları okulun etkili okul özelliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine anlamlı bir düzeyde etki etmediği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında çalışma süresi meslektaşlarına göre en az olan öğretmenlerin (1-10 yıl), okul etkililiğine yönelik görüşleri daha yüksek düzeyde belirlenirken (258.09), çalışma süresi en fazla olan öğretmenlerin (16 yıl ve üstü) orta düzeyde belirlenmiştir (253.55). Çalışma süresi bu iki grup arasında olan öğretmenlerin ise (11-15 yıl), okul etkililiğine yönelik görüşleri düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (233.68). Araştırma sonuçları Balcı (2003), Biltekin (2013) ile Memduhoğlu ve Karataş (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken, Yılmaz'ın (2006) yürüttüğü çalışma ile farklılık göstermektedir. Yılmaz (2006), kıdemi fazla olan öğretmenlerin buldukları okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu değerlendirmiştir. Bu duruma, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin genellikle il ve ilçe merkezlerinde bulunan ve diğer okullara göre daha önce kurulmuş olmakla birlikte çevrelerince benimsenmiş okullarda görev yapmaları göz önünde bulundurularak açıklık getirilebilir. Etkili okul özelliklerine sahip olma olasılığı yüksek olan okullarda görevli olan bu öğretmenlerin bir yandan da tecrübelerinin fazla olması nedeniyle okuldan beklentileri yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumunun okulların etkililiğini belirlemede anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında, lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin (269.42) lisans mezunu öğretmenlere göre (247.03) buldukları okulun etkililik düzeyini belirlemede daha olumlu görüşlere sahip olduğu

belirlenmiştir. Biltekin (2013) ile Memduhoğlu ve Karataş'ın (2016) araştırmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Türker (2010) yaptığı araştırmada, yöneticilerin eğitim durumlarının, görev yaptıkları ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemeye yönelik birçok boyuta ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturan bir değişken olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak veliler boyutunda lisansüstü eğitim mezunu olan yöneticilerin daha düşük eğitim düzeylerinden mezun olan yöneticilere göre yüksek görüş ortalamasına sahip olmasını, etkili okul oluşturmada olumlu bir faktör olarak değerlendirmiştir. Kuşaksız (2010) ise, öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında okulların etkili okul olma özelliklerine okul-çevresi ve veli boyutunda sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında, eğitim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık bulmuştur. Eğitim durumunun arttıkça bu algının düştüğünü tespit etmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarının yüksek olmasının, okul çevresinden ve velilerden olan beklentilerinin de artmasını beraberinde getirdiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre çalıştıkları okulların etkili okul özelliklerini göstermesi bakımından daha olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu farkın anlamlı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür ($U=19605.50$; $p<.05$). Memduhoğlu ve Karataş (2016) ise fen, matematik ve yabancı dil alanındaki öğretmenlerin, yetenek-bilişim (beden eğitimi, teknoloji ve tasarım, resim, müzik, bilişim teknolojileri) alanındaki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşe sahip olduklarını belirlemiştir. Benzer sonuca Kaplan'ın (2008) çalışmasında ulaşılmıştır. Öğrencilerin yetenek-bilişim dersleri ile birlikte ilkokuldaki derslerine olan ilgisinin, bu dersin öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde olumlu yönde etki yarattığı söylenebilir.

Okulun bulunduğu eğitim bölgesinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkili okul özelliklerine gösterebilmesine yönelik görüşlerinde, anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Atakum ilçesinde görevli öğretmenlerin buldukları okulların etkililiğine ilişkin görüşlerinin sıra ortalamasının (303.42), İlkadım (236.55), Canik (223.20) ve Tekkeköy (231.61) ilçelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ilçelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerden ileri geldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin etkili okul olma özelliklerinde belirtmiş olduğu görüşler, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sıralama ortalamalarına bakıldığında, sosyo-ekonomik açıdan düşük durumda bulunan okulların (201.66) etkili okul olma özelliklerini sağlama düzeyi de düşük olurken, yüksek durumda olan okullarda (322.99) ise bu düzey yüksek olarak belirlenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerdeki okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri, orta ve yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerde bulunan okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre olumsuz yönde farklılık göstermektedir. Benzer duruma orta seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerde buluna okullar ile yüksek seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerde buluna okullar arasında da ulaşılmıştır.

Güner'in (2018) düşük ve yüksek sosyo-ekonomik durumdaki çevrelerde yer alan okulların etkili okul profillerinin belirlenmesine ilişkin araştırmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğretmenlerin performanslarının güvenli ve düzenli bir okul çevresi ile olan ilişkisinin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Akan'ın (2007) araştırmasında, şehir merkezi ile köylerde çalışan öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında belirli boyutlar atında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. İl merkezinde görevli öğretmenlerin sırasıyla ilçe, belde ve köylerde görevli öğretmenlere göre okullarının etkililik düzeylerine yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çiloğlu (2006) örnekleminde öğrencilerin ve öğretmenlerin yer verdiği araştırmasında, okudukları çevrede işyerlerinin yoğun bir şekilde bulunduğu öğrencilerin, çevresinde konutların yoğunlukta olduğu okullarda kayıtlı öğrencilere göre, okullarının fiziksel imkânlarını daha yeterli bulmakta olduklarını ve bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını değerlendirmiştir. Arslan, Satıcı ve Kuru (2006) tarafından devlet okulları ile birlikte özel okulların etkililiğinin belirlendiği araştırmada, özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre etkili okul için çalışmada belirlenen tüm boyutlarda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda yapılan değerlendirmelerle birlikte yürütülen araştırmanın sonuçları benzerlik göstermekte olup, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı, okul

etkililiğinde önemli bir faktör olarak belirmektedir. Sosyo-ekonomik olarak gelişmiş olan toplumların eğitime ve okula ilişkin duyarlılık düzeyleri daha yüksek olmaktadır.

Okul etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi sonucunda, bu değişkenin öğretmen görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farkın sıralama ortalamalarına bakıldığında anaokulu (348.71), ilkokul (284.09), ortaokul (235.08), lise (202.09) ve analiz sonuçları incelendiğinde, diğer okullara karşı (ilkokul, ortaokul, lise) anaokulları lehine bir sonuç bulunmuştur. Ortaokul ve liseye karşı ise ilkokullar lehine bir sonuç bulunurken, liseden yana ise ortaokul lehine sonuç oluşmuştur. Okul türünün etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu belirten Memduhoğlu ve Karataş (2016), İmam Hatip Liselerinde Anadolu ve Mesleki Teknik Liselerine göre okul etkililiğinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biltekin'in (2013) araştırmasında, Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi'nde görevli öğretmenlerin, Anadolu, Meslek ve Genel Liselerde görevli öğretmenlere göre etkili okulun boyutlarını algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul kademesinin ilerlemesine ve okulun sahip olduğu niteliğe göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin görüşlerinde farklılık çıkmasının nedenleri farklı şekilde açıklanabilir. Her şeyden önce öğrenci ve veliyle birlikte okulun bulunduğu çevrenin, eğitime yönelik ilgileri, beklentileri okulun etkililiğinde önemliyken, içinde bulunduğu toplumda yüksek eğitim beklentilerine cevap verme zorunluluğu bulunan okulların da bu eğitimde etkili olma çabaları sonucu etkilemektedir.

Öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine sahip olma düzeyi ile görev yaptıkları okulun etkili okul özellikleri gösterme düzeyleri arasında anlamlı ölçüde ilişki bulunduğu görülmüştür ($R = .475$, $R^2 = .226$). Okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. ($F_{(1-496)} = 144.625$, $p < .001$). Okul-çevre ilişkileri, okul etkililiğindeki değişimin %23'ünü açıklamaktadır. Uğurlu ve Demir (2016) çalışmalarında, etkili okul olma yolunda öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada etkili okul olma yolunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velide bulunması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak okulun etkililiğinde okul-çevre ile iletişiminin önemi ortaya çıkmıştır. Yağız (2016), sınıf

öğretmenlerinin okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, okul çevresi ile velilerin okulun etkili olma yönündeki çabalarında orta düzeyde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Memduhoğlu ve Karataş'ın (2016) araştırmasında, öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinde, okul-çevresi ve veliler boyutunda en olumsuz algıya sahip olduklarını saptamıştır. Uğurlu ve Abdurrezzak (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler, okulun etkin kılınmasında en önemli etkeni okul yönetici olarak ifade ederken, mevcut halde en zayıf bileşenin ise okul çevresi ve aileler olduğunu belirtmiştir.

5.2 Sonuçlar

Etkili okullar ve okul-çevre ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmaya ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri “oldukça yeterli” düzeyde yerine getirdikleri görülmüştür.
- Cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yerine getirme düzeyine yönelik görüşlerinde anlamlı düzeyde bir fark oluşturmazken, branş, eğitim bölgesi, çevrenin sosyo-ekonomik durumu ve okul türü değişkenlerinin anlamlı düzeyde fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkili okul özelliklerini sağlamalarına yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu düzey okulların etkililiğinin orta derecede olduğunu göstermektedir.
- Cinsiyet, çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı düzeyde bir fark oluşturmazken, branş, eğitim bölgesi, çevrenin sosyo-ekonomik durumu ve okul türü değişkenlerinin anlamlı düzeyde fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul-çevre ilişkilerinin, okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

1. Araştırmada görev yapılan okul türünün okul-çevre ilişkiler ve okul etkililiği üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Bu nedenle okulların kademeleri (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) ve türlerinin (mesleki teknik, anadolu, fen, proje, imam hatip gibi) okul-çevre ilişkileri ve okul etkililiği üzerinde değişken olarak alındığı, sonuçlarının karşılaştırıldığı ve sebeplerinin incelendiği uzun süreye yayılan pilot okul araştırmaları yapılabilir.
2. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, okul-çevre ilişkileri ile birlikte okul etkililiği üzerinde belirleyici olması nedeniyle, farklı düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip çevrelerdeki okullarda eğitim kalitesini eşitlemeye yönelik tedbirlerin ilgililerce alınması gerekmektedir.
3. Okulun çevresi ile olan iletişimini artıracak ve etkili okul olma özelliklerini sahip olma düzeyini geliştirecek toplumsal çalışmalar düzenlenmelidir. Üniversitelerde görevli akademisyenlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, sivil toplum örgütleri ile birlikte diğer kurum ve kuruluşların bu çalışmalara katılımı sağlanmalıdır. Eğitimde rol alan paydaşların belirtilen konular ve diğer eğitime ilişkin konularda birlikte gelişim gösterebilmesine gayret gösterilmelidir. Okulların buldukları toplum tarafından önemsenmeleri, katılımcı ve demokratik anlayış ile yönetilmeleri ile birlikte eğitime yönelik işlevlerine yerine getirmelerine fırsat oluşturulmalıdır.
4. Bu araştırma öğretmen görüşleri alınarak yürütülmüştür. Okul-çevre ilişkileri ve okul etkililiği üzerine, öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurulduğu çalışmalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.
5. Okul-çevre ilişkileri, etkili okul oluşturma yolunda dikkate alınmalıdır. Okul-çevre ilişkileri eğitimin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmeli, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresinde bulunan diğer eğitim paydaşları tarafından geliştirilmesi yönünde birlikte çaba sarf edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akyürek, S. (2004). *Okul çevre işbirliğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H., Saticı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 15-25.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 120-135
- Arvasi, S. A. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Burak Yayınevi
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Özden, Y. (Yay. haz.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (2. bs., s. 59-98). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, T. (1995). *Genel liselerde uygulanmakta olan ders geçme ve kredi düzeni hakkında okul yöneticilerinin görüşleri, sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (Göz. geç. 5. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşınmalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki orta okullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. S. (1995). Okul çevre ilişkilerini geliştirmenin önemi ve teknikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(54), 25-27. Erişim adresi (21 Mart 2019): <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5398/2286>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2017, 19 Şubat). *Eğitim kalkınma ve toplum*. Erişim adresi: <http://kamudanhaber.net/egitim-kalkinma-ve-toplum-makale.3345.html>
- Cheng, K., Wong, K. (1996), School effectiveness in East Asia. *Journal of educational administration*, 34(5), 32-39.
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. ve York, R.L. (1966). Equality of educational opportunity. *Washington*,

- DC: U.S. Government Printig Office, v (737). Erişim adresi (21 Mart 2019): https://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Sewell-Marascuilo-Pfautz_Review.Symposium.C.et.al.pdf
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T., (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çalışkan, M. S., (2004). *Etkili okul-çevre ilişkisinin okul yöneticileri açısından değerlendirilmesi (Nevşehir ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikten, M. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. Çelik, V. (Yay. haz.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (3. bs., s.121-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134
- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiloğlu, E. (2006). *Okul çevresinin öğrencilere eğitsel katkısı* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirtaşlı, N. (2014). *Nitelikli eğitimin temel bileşeni ölçme ve değerlendirme: Nasıl olmalı?* Erişim adresi (20 Mart 2019): https://nukhetdemirtasli.com/wp/wp-content/uploads/2015/09/Egitimde_Niteligi_Saglamak_Ne_olacak_bu.pdf
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24. Erişim adresi (22 Mart 2019): http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Caring fort he children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3),65. Erişim adresi (21 Mart 2019): <https://jreadingclass.files.wordpress.com/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf>
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayım.
- Eroğlu, E. (2011). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları. Demiray, U. (Yay. haz.), *Etkili iletişim içinde* (4. bs., s. 223-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Finders, M. ve Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54. Erişim adresi (23 Mart 2019): <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may94/vol51/num08/Why-Some-Parents-Don't-Come-to-School.aspx>
- Geray, C. (1996). Şehirsel toplum kalkınması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 235-253.
- Good, T. L. (1981). Teacher expectations and student perceptions: A decade of research. *Educational Leadership*, 38(5), 415-422. Erişim adresi (21 Mart 2019): http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198102_good.pdf

- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Yüksel Ofset
- Gül, İ. ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, Ş. (2018). *Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (sed) okullara yönelik etkili okul profilinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hoy, W. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kara, C. (2007). *Denizli ilköğretim okullarında okul-çevre ilişkileri üzerine öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R. Y. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kolay, Y. (2003). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,1-10.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lezotte, L. W. (2012). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. Erişim adresi (15 Mayıs 2018): <https://docplayer.net/13354282-Revolutionary-and-evolutionary-the-effective-schools-movement-dr-lawrence-w-lezotte.html>
- Lezotte, L. W., Synder, K. M. (2010). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. ABD: Solution Tree Press.
- Memduhoğlu, H.B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 227-244.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye, 2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi (22 Mart 2019): http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Erişim adresi (22 Mart 2019):

- http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLER_Y.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1973, 24 Haziran). Milli eğitim temel kanunu. *Resmî Gazete* (Sayı: 14574) Erişim adresi (19 Mart 2019): <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Mortimore, P. ve Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45(1), 4-9. Erişim adresi (23 Mart 2019): http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198709_mortimore.pdf
- Naidoo, A.G.V., van Eeden, A. ve Munch, Z. (2014). Spatial variation in school performance, a local analysis of socio-economic factors in Cape Town. *South African Journal of Geomatics*, 3(1), 78-94. Erişim adresi (23 Mart 2019): <https://www.ajol.info/index.php/sajg/article/view/106138/96109>
- OECD. (2009). *Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Erişim adresi (17 Nisan 2019): <https://www.oecd.org/education/school/44568025.pdf>
- Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 39-46.
- Özdem, F. (2008). *Müfredat Laboratuvar Okulları*. Erişim adresi (18 Nisan 2019): 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/fozdem.doc
- Özgan, H., Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189. Erişim adresi (18 Nisan 2019): <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185809>
- Öztürk, M. F. (2015). *Okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmesi. *Bilig, Bahar 49*, 113-126.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-çevre ilişkileri (Yönetici adaylarının eğitimi ders notları)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S.ve Boysan, M. (2011). *Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici el kitabı*. Ankara: TÜBİTAK, Ankara Üniversitesi.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D. and Dibella, J. (2004). Providence-st. Mel school: how a school that works for African American students works. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216-235. Erişim adresi (12 Mart 2019): <http://theprovidenceeffect.com/press/epk/docs/archives/How%20a%20School%20That%20Works%20for%20African%20American%20Students%20Works.pdf>
- Sammons, P. (2006). School effectiveness and equity: Making connections. embracing diversity: *New challenges for school improvement in a global learning society international congress for school effectiveness and improvement*. Fort Lauderdale, Florida.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). İstanbul: Nobel Basımevi.

- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen alguları (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (Göz. geç. 4. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 136-146.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Okul çevre ilişkileri. Özden, Y. (Yay. Haz.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (2. bs., s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 79-100.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları
- Turhan, Ş., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Uğurlu, C. T., Abdurrezzak, S. (2016), Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 22(3), 401-428.
- Uğurlu, C. T., Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- Uluğ, F. (1995). İlköğretimde okul çevre ilişkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 181-196
- Yağız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yelok, F. (2006). *Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Z. (2002). *Müfredat laboratuvar okullarında okul-veli, okul üniversite ve okul-çevre işbirliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul-aile ve toplum ilişkilerine yönelik performanslarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, B. (2010). Okul-toplum ilişkileri ve okula toplumsal katılım. Çelik, V. (Yay. haz.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (3. bs., s.197-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

EKLER

Ek-1: Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Ölçek Kullanım İzni

Okul Etkililiği ve Okul Çevre İlişkileri Öğretmen Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bu anket formu eğitimin temel öğelerinden biri olan siz değerli öğretmenlerin okullarınızdaki okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerini öğrenmek, elde edilecek bilgilerle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin önemli bir parçası olan Okul-Aile ve Toplum İlişkileri alt yeterlilik alanının geliştirilmesine ve Okulların Etkililiği alanında yapılan çalışmalara katkı sağlanması amacı ile hazırlanmıştır.

Anketimiz üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, anketi dolduracak siz kıymetli meslektaşlarıma ilişkin kişisel bilgilere, ikinci bölümde "okul çevre ilişkileri" üçüncü bölümde ise "okul etkililiği" olmak üzere iki tane ölçme aracı verilmiştir. Sizden elde edilecek bilgiler bu araştırma ve sonuçları için oldukça önemlidir.

İlginize şimdiden teşekkür ederim.

**Saygılarımla
Hamza TURAL, Araştırmacı**

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda size ait olan kişisel özellikleri yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza uyan maddeleri işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Bayan Bay

2. Öğretmenlikte çalışma süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üstü

3. Öğrenim durumunuz:

Lisans Lisansüstü

4. Branşınız:

Sınıf Öğretmeniyim Branş Öğretmeniyim, Branşım:

5. Okulunuzun içinde yer aldığı eğitim bölgesi:

Atakum Canik İlkadım Tekkeköy

6. Görev yaptığınız okul türü:

Anaokulu İlkokul Ortaokul Lise

7. Görev yaptığınız okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu:

Düşük Orta Yüksek

• Okul-Çevre İlişkileri Ölçeği

II. BÖLÜM
OKUL-ÇEVRE İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

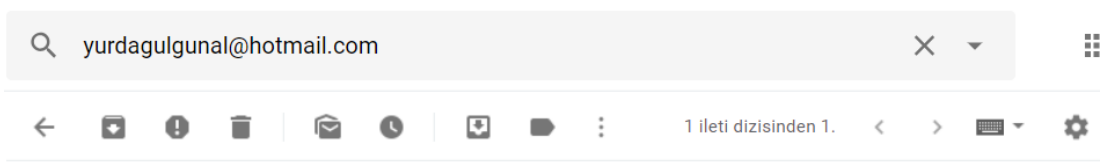
Madde numarası	Aşağıda, sizin okul, aile ve toplum ilişkilerinizin düzeyini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Çok yetersizim	Yetersizim	Kısmen yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Tamamen yeterliyim
		1	2	3	4	5
1	Bulduğum çevreyi tanırım					
2	Bulduğum çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceler ve kaydederim					
3	Dersin özelliğine göre çevre gezileri plânlarım (müze, fabrika, doğal güzellikler vb.).					
4	İmkânlar ölçüsünde çevre gezileri yaparım					
5	Bulduğum çevrenin sorunlarına karşı duyarlıyım					
6	Çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım v.b. meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet ederim					
7	Okul yönetimi ile işbirliği yaparak mezunların okula katkı sağlamaları için çaba harcarım					
8	Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparım					
9	Bulduğum çevrenin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenlerim					
10	Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenlerim					
11	Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri yaparım					
12	Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve bunları kaydederim					
13	Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranırım					
14	Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutarım					
15	Ailelerle yaşanabilecek olumsuzlukları öğretim ve öğrenme sürecine yansıtmam					
16	Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım					
17	Ailelerle görüşerek karşılıklı beklentilerin neler olduğunu belirlerim					
18	Ailelerle belirlenen karşılıklı beklentileri uygulamalarıma yansıtırım					
19	Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranırım					
20	Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik yaparım					
21	Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar ederim					
22	Okul içi ve dışı ortamlardaki eğitsel fırsatları değerlendirerek aile ve öğrencilerle birlikte olurum					

- Okul Etkililiği Ölçeği

III. BÖLÜM
OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Madde numarası	Bu bölümde, okulların çeşitli özelliklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Görev yaptığınız okulun bu özellikleri gösterme düzeyini düşünerek, görüşlerinizi verilen seçeneklerden birine (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Okulda fiziksel ortam temiz ve bakımlıdır.					
2	Okulda saygı ve sevgi ortamı hâkimdir.					
3	Öğretmenler okulda kendilerini güven içinde hissetmektedirler.					
4	Okul yöneticisi, okulun lideri konumundadır.					
5	Okul yöneticisi okulun yönetim sürecinde öğretmenlerin de karar sürecine katılmalarını sağlar.					
6	Okul yöneticisi birçok yeni şeyin başlatıcısıdır.					
7	Okul yöneticisi öğretim sürecinde aktif yer alır.					
8	Okul yöneticisi, okulun her yerinde görülür ve kendisine kolay ulaşılır.					
9	Öğretmenler öğrencilere uygun zaman ve kaynak sağlandığı takdirde bütün öğrencilerin öğrenebileceğini kabul eder.					
10	Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir.					
11	Okul, özel ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilere yardımcı olabilecek öğrenme faaliyetleri sunar.					
12	Yapılan değerlendirmeler Ölçme ve Değerlendirme esasları ve sınıf geçme yönetmeliğine uygundur.					
13	Değerlendirmeler tarafsız ve önyargısızdır.					
14	Öğrenci performansı ölçüt dayanlı testlerin yanı sıra, performansa dayalı durum belirleme (portfolyo, performans, proje ve ürünler) yöntemleri ile izlenir.					
15	Veliler okul faaliyetlerinde aktif rol alır.					
16	Okul yönetimi ile okul aile birliği arasında sağlıklı bir ilişki bulunur.					
17	Veliler, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitimle ilgili taleplerini tereddüt etmeden bildirir.					
18	Veliler, okulu ve öğretmenleri sıklıkla ziyaret eder.					

- Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni



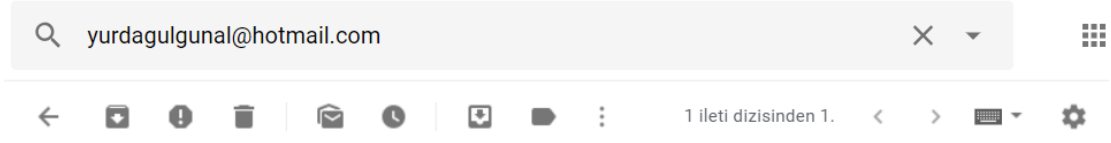
“Okul Etkililiği Ölçeği” İzni Gelen Kutusu x



hamza tural <turalhamza@gmail.com>
Alici: yurdagulgunal

19 Mar 2017 15:54 ☆ ↶ ⋮

Yurdagül Hanım merhabalar. Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından yüksek lisans yapıyorum. Okul çevre ilişkileri ve etkili okullar üzerine tez çalışması yürütüyorum. Tez danışmanım Yrd. Doç Dr. İbrahim GÜL hocam sizlerin Prof. Dr. Nüket DEMİRTAŞLI danışmanlığında hazırladığınız "ETKİLİ OKUL DEĞİŞKENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ VE OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİ" adlı doktora tezinizden kendi çalışmamızda faydalanabileceğimizi önerdi. Tezinizi incelediğimde çalışmanızda geliştirdiğiniz "Okul Etkililiği Ölçeği"ni kendi çalışmamda "Okul-çevre ilişkileri" ölçeğiyle birlikte ikinci bir veri toplama aracı olarak kullanabileceğimi gördüm. İzin verirsiniz ölçeğinizi araştırmamda okul etkililiği üzerine veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Saygı ve hürmetlerimi sunar, iyi günler dilerim.



ıkkadım/Samsun

Tel: 0 362 4358063 / 317



yurdagul gunal <yurdagulgunal@hotmail.com>
Alici: ben

20 Mar 2017 09:56 ☆ ↶ ⋮


Hamza Bey,

kullanabilirsiniz. iyi çalışmalar.

*Dr. Yurdagül Gunal
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
TRABZON*

Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgeleri

- İlgili Enstitü Yazısı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 42301062-302.08-E.19306
Konu : Hamza TURAL HK.

10/08/2017

SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hamza TURAL'ın "Etkili Okullar ve Okul Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasını, Samsun İli Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy İlçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulaması yapılabilmesi için, gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Ali ERASLAN
Enstitü Müdürü

Ek: Dilekçe, Okul Etkililiği ve Okul Çevre İlişkileri Öğretmen Ölçeği, Etik Kurul Kararı.

51327


İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
14 Ağustos 2017
Vali a.

Habib AYBUĞA
V.H.K.İ.

Adres: Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Kurupelit/SAMSUN
Telefon: 0362 457 57 54 Faks: 0362 457 57 54
Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/> Kep Adresi: omu@hs01.kep.tr Seyhan TOPALAK
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.omu.edu.tr> adresinden 0ARO-T830-0Y0Y kodu ile yapılabilir.

23/08/2017 - 1021208444

• Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı


T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-44-E.13375326
Konu : Anket Uygulama İzni

08.09.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı, 2012/13 nolu Genelgesi,
b) O.M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü' nün 42301062-302.08-E. 19306 sayılı yazısı.

Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hamza TURAL'ın, İlimiz İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy İlçelerinde görev yapan tüm öğretmenlere yönelik "Etkili Okullar ve Okul Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu Anket uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda tez çalışma sonuçlarının rapor halinde Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :
1- İlgi (b) Yazı ve ekleri (6 sayfa)
2- 05//09/2017 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:
O.M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy
İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
11.09.2017
Recep KORKMAZ
Şef

Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ <http://samsun.meb.gov.tr>
Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi
e-posta: yuksekogretimyurtdisi55@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: R.KORKMAZ (Şef)
Tel: (0 362) 435 80 63 (340)
435 80 64
Faks: (0 362) 43248 54;

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ba1f-1575-3a21-ab7f-6dfa kodu ile teyit edilebilir.

- **Etik Kurul Kararı**



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
19.06.2017	6	2017/ 135

KARAR NO: 2017 – 135
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hamza TURAL' ın “ Etkili Okullar ve Okul Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hamza TURAL' ın “ Etkili Okullar ve Okul Çevre İlişkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.