

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**OKUL ETKİLİLİĞİNİN FARKLI MODELLERE GÖRE BELİRLENEN  
AKADEMİK GELİŞİMLE İLİŞKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HAYRİ EREN SUNA**

**Ankara, Ocak, 2018**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**OKUL ETKİLİLİĞİNİN FARKLI MODELLERE GÖRE BELİRLENEN  
AKADEMİK GELİŞİMLE İLİŞKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HAYRİ EREN SUNA**

**Danışman: Prof. Dr. NÜKHET DEMİRTAŞLI**

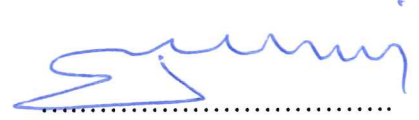
**Ankara, Ocak, 2018**

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne,

Hayri Eren SUNA'nın hazırladığı "Okul Etkililiğinin Farklı Modellere Göre Belirlenen Akademik Gelişimle İlişkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı/Ölçme ve Değerlendirme Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Nizamettin KOÇ



Üye Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI (Danışman)



Üye Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN



Üye Yrd. Doç. Dr. Ergül DEMİR



Üye Yrd. Doç. Dr. Yurdagül GÜNAL



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 10/01/2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ...../...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Hayri Eren SUNA

## ÖZET

## OKUL ETKİLİLİĞİNİN FARKLI MODELLERE GÖRE BELİRLENEN AKADEMİK GELİŞİMLE İLİŞKİSİ

Suna, Hayri Eren

Doktora Tezi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı

Ocak 2018, xiv + 129 Sayfa

Bu çalışmada amaç, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eğitim gördükleri okulların etkililiğini öğrenci algılarına ve akademik başarı gelişimine dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında, okul büyüklüğünün öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları arasında manidar bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ve öğrencilere ait sosyoekonomik değişkenlerin akademik gelişimle ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin gözünden okullarını hangi ölçüde etkili gördüklerini belirlemek ve akademik gelişim açısından farklı modeller kullanarak gelişim düzeylerini belirlemek, öğretmenlere ve eğitim alanındaki yöneticilere yol gösterici olacaktır.

Çalışma ilişkisel tarama modelindedir ve çalışma grubu Zonguldak ilinin Karadeniz Ereğli ilçesinde yer alan, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitime devam eden 9 devlet ortaokulunda 8. sınıfta eğitim gören 808 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki tüm öğrencilere Günel (2014) tarafından geliştirilmiş Okul Etkililiği Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmış, okullara ait bilgiler Okul Anketi ile okul yöneticilerinden toplanmıştır. Akademik gelişimin belirlenmesinde kullanılan modellerden değer katma modelinde çoklu doğrusal regresyon analiziyle, okul etkililiğine ilişkin algılar ile akademik gelişim arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Farklı büyüklükteki okullarda eğitim gören ve akademik gelişim gruplarında bulunan öğrencilerin okul etkililiği puan ortalamaları arasındaki fark MANOVA ile, akademik gelişim gruplarına göre sosyoekonomik değişkenlere ait dağılımlar Ki-kare oran testi ile analiz edilmiştir. Verilerin düzenlenmesinde ve analizinde Excel 2016, SPSS 22 ve AMOS 22 yazılımları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, değer katma modeli ve puan artış modeli aracılığıyla belirlenen akademik gelişim puanları ile okul etkililiğine yönelik algılar arasında manidar ilişkiler elde edilmiştir. Her iki modelle hesaplanan değerlere göre yüksek gelişim, orta düzey gelişim ve düşük gelişim gruplarına ayrılan öğrencilerin okul etkililiğine ilişkin algıları; veli okul ilişkisi, güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci

öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutlarında farklılık göstermiştir. Bu dört alt boyutun tümünde düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin ortalaması orta düzey ve/veya yüksek gelişim gösteren öğrencilerden daha düşüktür. Her iki akademik gelişim modeline göre farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrenciler arasında manidar fark gözlenmeyen okul etkililiğine ilişkin alt boyut ise öğretimsel liderliktir. Okul büyüklüğünün okul etkililiğine yönelik algılar üstündeki rolüne yönelik incelemede okul etkililiği modelindeki alt boyutların tümünde küçük ve orta büyüklükte okullar lehine manidar fark bulunmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik değişkenlerinin akademik gelişimle ilişkisi bağlamında, akademik gelişim gruplarında anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evdeki yaklaşık kitap sayısı ve öğrencinin kişisel bir odaya sahip olmasına ilişkin yüzdeler manidar farklılık göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkili Okul, Akademik Gelişim, Okul Büyüklüğü, Sosyoekonomik Değişkenler

## SUMMARY

### RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL EFFECTIVENESS and ACADEMIC GROWTH DETERMINED THROUGH VARIOUS MODELS

Suna, Hayri Eren

PhD Dissertation, Department of Educational Measurement and Evaluation

Academic Advisor: Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı

January 2018, xiv + 129 Pages

The purpose of this study was to determine the student perceptions towards their schools' effectiveness, describe students' academic growth levels through value-added model, gain score model, difference score approach and investigate the relationship between student perceptions towards school effectiveness and academic growth. Additionally, the effect of school size on the student perceptions toward school effectiveness and the relationship between student socioeconomic variables and academic growth were examined. It was considered as important and informative for teachers and instructional leaders to determine the school effectiveness from students' perspective, students' academic growth via diverse growth models and approaches.

This study was designed with correlational descriptive model. The sample including 808 eight-grade students in 9 public middle schools in 2016-2017 academic year. Schools in sample located in Karadeniz Ereğli, Zonguldak. All the students in sample replied Personal Information Form and The School Effectiveness Scale, was developed by Günel (2014). Data related the schools in sample is gathered through School Survey which was responded by school administrators. Multiple linear regression was performed for value-added model, in assessing the academic growth. The relationship between student perceptions towards school effectiveness and academic growth was investigated with structural equation modelling. The effects of school size and academic growth on perceptions towards school effectiveness were analysed through MANOVA. The relationships between socioeconomic variables and academic growth was investigated with Chi-Square Ratio Test. To screen and analyse the data Excel 2016, SPSS 22 and AMOS 22 softwares were applied.

Results showed that academic growth scores which were formed by both value-added model and gain score model had significant correlations with school effectiveness scores. High growth-, medium growth-, and low growth groups, formulated by value-added and gain

score models, had a significant difference on the subdimension of Parent-School Interaction, Safe and Ordered Environment, Expectation of High Achievement, Monitoring the Student Learning. In all these subdimensions, the low growth group had significantly lower mean scores across compared groups. Instructional Leadership was the only subdimension which academic growth did not have a significant effect on. In context of school size and school effectiveness, results yield that students in small- and medium-sized schools had significantly higher scores than the students in big-sized schools in all school effectiveness subdimensions. In students' socioeconomic background manner, mothers' and fathers' level of education, owning a personal room and number of the books in home led the significant difference in percental distributions of students.

**Keywords:** School Effectiveness, Academic Growth, School Size, Socioeconomic Variables



## ÖNSÖZ

Birbirinden çok farklı yapılara sahip olsalar da küresel olarak tüm eğitim sistemlerinde okul, formal eğitimin gerçekleştiği ve öğrencilerin gelişiminden sorumlu olan kurumlardır. Öğrencilerin bu kurumlarda etkili eğitim-öğretim yaşantılarına sahip olması; okulların, öğrencilerin gelişimine hizmet etmesi birçok paydaşın birlikte çalışması ve sistematik yaklaşımlar ile mümkün olmaktadır. Bu bakış açısıyla, okuları hesap verebilir ve etkili kurumlar haline getirmek, toplumsal gelişmeyi mümkün kılan ve mevcut gelişmeyi hızlandırabilecek eğitimsel faktörlerden biridir. Bu çalışmada, öğrenci algılarını kaynak olarak kullanarak öğrencilerin gözünden okullarının etkililik düzeylerini, öğrencilerin akademik gelişimleri ile etkililik algıları arasındaki ilişkileri betimlemeyi amaçladım. Bu amaç doğrultusunda elde ettiğim sonuçların özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler için faydalı geribildirimler sağlayacağını ümit ederim.

Özel olarak bu çalışmada ve genel bağlamda ölçme ve değerlendirme alanında yaptığım tüm çalışmalarda, kariyer yolumdaki tercihlerimde her zaman bana destek olan; fikirleri ve akademik bakış açısıyla bana örnek teşkil eden saygıdeğer danışmanın Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI'ya teşekkürlerimi sunarım. Henüz fikir aşamasından bu noktaya kadar tez çalışmamın olgunlaşmasında fikirleriyle bana yardımcı olan Prof. Dr. Nizamettin KOÇ, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Yrd. Doç. Dr. Ergül DEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Yurdagül GÜNAL'a teşekkür ederim.

Ölçme ve değerlendirme alanında sahip olduğum becerileri kazanmamda emeği olan Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK, Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU ve Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamı da kapsayan 3 yılda hayatımızdaki birçok değişime rağmen her aşamada benim yanımda olan, çalışmamda bana fikir veren, en zor anlarda dahi anlayışını ve desteğini sürekli hissettiğim sevgili eşim Hande TANBERKAN SUNA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama süreci için izin almamda destek olan Yrd. Doç. Dr. Ersoy KARABAY'a; tez çalışmam sürecinde birçok açıdan yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Seher YALÇIN ve Arş. Gör. Cansu AYAN'a teşekkür ederim.



*Kaybettiğim Her İki Babam'a ve Babaannem'e*

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Bir Örgüt Olarak Okul ve Örgüt Kültürü.....	2
Örgüt Etkililiği ve Örgüt Sağlığı.....	4
Amaç Yaklaşımı (The Goal Approach).....	4
Sistem Kaynağı (Sistem) Yaklaşımı (The System Resource Approach).....	5
Süreç Yaklaşımı (The Process Approach).....	5
Stratejik Seçmenler Yaklaşımı (The Strategic Constituency Approach).....	6
Hesap Verebilirlik ve Eğitimde Hesap Verebilirlik.....	8
Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Etkili Okul İlişkisi.....	11
Okul Etkililiğinin Belirlenmesi.....	11
Okul Etkililiği Kavramının Önem Kazanması.....	13
Etkili Okul Değişkenleri.....	16
Okul Etkililiğinin Ölçülmesi.....	28
Okulun Etkililiğini Belirleme ve Hesap Verebilirlik Konularında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	31
Eğitimde Akademik Gelişimin Değerlendirilmesi.....	34
Öğrenci Performansının Belirlenmesine İlişkin Yaklaşımlar.....	36
Durum Yaklaşımı (Status Perspective).....	36
İlerleme Yaklaşımı (Improvement Perspective).....	36
Gelişim Yaklaşımı (Growth Perspective).....	36
Akademik Gelişim Modelleri.....	37
Temel Gelişim Modelleri.....	37
Puan Artışı Modeli (Gain Score Model).....	38
Ölçüte Dayalı Gelişim Modelleri.....	38
Projeksiyon Modelleri.....	38

Gelişim Yüzdesi Modelleri (Growth Percentile Models).....	39
Değer Katma Modelleri (Value-Added Models).....	39
Fark Puanları Yaklaşımı.....	40
Problem .....	41
Amaç .....	47
Önem.....	47
Sınırlılıklar .....	49
Tanımlar .....	49
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>51</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>51</b>
Araştırma Modeli .....	51
Çalışma Grubu .....	51
Veri Toplama Araçları .....	55
Okul Etkililiği Ölçeği.....	55
Kişisel Bilgi Formu .....	61
Okul Bilgi Formu .....	62
Verilerin Analizi.....	63
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>70</b>
<b>BULGULAR ve YORUMLAR</b> .....	<b>70</b>
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	70
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	72
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	74
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	88
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>101</b>
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER</b> .....	<b>101</b>
Sonuçlar.....	101
Öneriler .....	102
Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	102
Araştırmacılar İçin Öneriler .....	103
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>105</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>119</b>
Ek 1. Uygulama İzni .....	119
Ek 2. Okul Etkililiği Ölçeği.....	120
Ek 3. Okul Bilgi Formu.....	122
Ek 4. Puan Artış Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modeldeki Standartlaştırılmış Yol Katsayıları .....	123

Ek 5. Puan Artış Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modelin Uyum İyiliğine Dair AMOS Çıktıları .....	124
Ek 6. Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modeldeki Standartlaştırılmış Yol Katsayıları .....	126
Ek 7. Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modelin Uyum İyiliğine Dair AMOS Çıktıları .....	127
Ek 8. ÖZGEÇMİŞ .....	129



## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Kuzey Carolina Eğitim Bakanlığına (1998) Göre Okullarda İdeal Öğrenci Sayıları.....	27
Çizelge 2. Ortaokuldaki Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeylerindeki Not Ortalamaları .....	35
Çizelge 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şube ve Okullara Göre Dağılımı.....	52
Çizelge 4. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okullarına Göre Demografik ve Sosyoekonomik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	54
Çizelge 5. Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Günal (2014) Tarafından Elde Edilen DFA Uyum İyiliği İndeksleri.....	58
Çizelge 6. Okul Etkililiği Ölçeği Pilot Uygulamasında Günal (2014) Tarafından Elde Edilen Alfa Katsayıları .....	58
Çizelge 7. Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri.....	60
Çizelge 8. Okul Etkililiği Ölçeği Pilot Uygulamasında Günal (2014) Tarafından Elde Edilen Alfa Katsayıları .....	60
Çizelge 9. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri.....	68
Çizelge 10. Okul Etkililiğine İlişkin Algı ile Puan Artışı Modelinden Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri .....	71
Çizelge 11. Okul Etkililiğine İlişkin Algı ile Puan Artışı Modelinden Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri .....	73
Çizelge 12. Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Değer Katma Modelinde Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları .....	74
Çizelge 13. Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Puan Artış Modelinde Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları.....	76
Çizelge 14. Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Fark Puanları Yaklaşımında Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları .....	77
Çizelge 15. Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Farklı Okul Büyüklüklerine Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları.....	84
Çizelge 16. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı.....	89
Çizelge 17. Anne ve Baba Çalışma Durumlarının Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı.....	93
Çizelge 18. Spor Yapma ve Enstrüman Çalma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı .....	94
Çizelge 19. Odaya ve Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı.....	95
Çizelge 20. Cep Telefonu, Çalışma Masası ve İnternete Erişimine Sahip Olma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı.....	96
Çizelge 21. Evdeki Yaklaşık Kitap Sayılarının Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı...98	

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. PISA Sınavlarında Bilişsel Seviyelere Göre Öğrenci Dağılımları.....	43
Şekil 2. Okul Etkililiği Ölçeğinde Analiz Edilen Ölçme Modeli, Yol Katsayıları ve Modifikasyonlar .....	59
Şekil 3. Okul Etkililiği Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kutu Grafiği.....	63
Şekil 4. Okul Bazında Öğrencilerin Yıllara Göre Not Ortalamaları .....	68
Şekil 5. Okul Etkililiği ile Puan Artışı Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Model .....	70
Şekil 6. Okul Etkililiği ile Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Model .....	72



## BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırma sorularına, araştırmanın önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Eğitim alanında bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ve güncel eğitim eğilimlerini izleme düzeyi, 21.yüzyılda ön plana çıkan eğitsel bilgi ve becerilerin öğrencilere hangi düzeyde kazandırılabilirdiği ile ilişkilidir. Hızla değişen ekonomik ve politik yönelimler, eğitsel ve sosyal uyarıların küreselleşerek özellikle internet aracılığıyla kolay ulaşılabilir hale gelmesi, çocuk yetiştirme için ailelerin izledikleri yolların gün geçtikçe daha da farklılaşması, ailelerin ekonomik ve sosyal nedenlerle eskiye göre daha fazla şehir ya da ülke değiştirmesi vb. etkenler, bugün öğrencilere sunulan eğitim yaşantılarının farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu etkenler dikkate alındığında, 21.yüzyılda öğrencilerden beklenenlerin eskiye kıyasla daha karmaşık ve çok boyutlu olduğu görülmektedir. Buna karşın, söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılması aslında yeni bir konu değildir, uzun süredir bu beceriler aynı zamanda “üst düzey bilişsel beceriler”, “21.yüzyıl becerileri”, “karmaşık öğrenme ve iletişim becerileri” gibi terimlerle de ifade edilmektedir ve bu kavramların üzerinde yapılan tartışmalar 1940’lı yıllara dayanmaktadır (Saavedra ve Opfer, 2012).

21.yüzyılda öne çıkan eğitsel becerilerin neler olduğu ve bu becerilerin eğitime yansımaları hakkında farklı görüşler olmakla birlikte, sıklıkla alıntılanan çalışmalardan biri, Wagner (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanından akademisyenler ve uygulama alanında kıdemli uzmanlar, düşünce liderleri, özel sektör ve kamu sektöründen uzmanlar ve kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşlarındaki görevlilerden oluşan grubun görüşleri değerlendirilmiş, öğrencilerin hızla değişen dünyaya adapte olabilmeleri için eğitim sürecinde kazandırılacak yedi temel beceriye sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu beceriler şu şekilde ifade edilebilir;

- Eleştirel düşünme ve problem çözme,
- İş birliği ve liderlik,
- Harekete geçme ve uyum sağlama,
- İnisiyatif alma ve girişimde bulunma,
- Etkili sözel ve yazılı iletişim kurma,
- Bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz etme



- Merak duyma ve yaratıcılık.

Söz konusu özellikler incelendiğinde, bu özelliklerin her biri için “beceri” terimini kullanmanın uygun olmadığı görülecektir. Özellikle merak duyma, yaratıcı olma ve girişimde bulunma özellikleri beceriden ziyade kişisel eğilimlerle, biliş ötesi (meta-cognitive) becerilerle ilişkilidir. Bu nedenle söz konusu özellikler, eğitim sistemi içinde belli bir ya da birkaç dersin müfredatına yerleştirilerek doğrudan hedeflenebilecek ve ulaşılabilecek kazanımlar olarak görülememektedir. Bunun yerine, eğitim süreci içinde birbirinden farklı müfredatları olan farklı disiplinlerin iş birliği ile kazanılması mümkün olan özelliklerdir ve bu özelliklerin geliştirilmesi için, farklı boyutlarda bu özellikleri destekleyen bütüncül eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde söz konusu bütüncül yaklaşımlara sahip olmanın yolu, eğitimin gerçekleştirildiği kurumlar olan okulları birer “örgüt” olarak değerlendirmek, örgütleri etkili kılmak için önemli olan örgüt kültürü üzerinde tartışmak ve okulların hangi ölçüde etkili olduklarını farklı bakış açılarından değerlendirmektir.

### **Bir Örgüt Olarak Okul ve Örgüt Kültürü**

Bir kurumun örgüt olarak tanımlanmasına temel nokta, o kurumdaki paydaşların (hizmet eden ve hizmet alan tüm kişiler) belirli ve ortak bir amaç ya da amaçlar etrafında hareket etmesi, ortak amaca hizmet eden yollar izlemesidir (Toprakçı, 1995). Diğer bir ifadeyle bir kurumun örgüt olarak varlığını devam ettirmesi amaçlarını gerçekleştirmesi ile mümkün ve anlamlı olmaktadır (Altınışik, 1997). Bu anlamda, öğrencilerin eğitim alması genel hedefi ile kurulmuş ve bu amaçla hizmet veren kurumlar olan okullar, eğitim alanının en temel ve önemli örgütleridir. Genel olarak “eğitim örgütleri” olarak adlandırılan örgütlerin amacı hem toplumun hem de bireyin öğrenme ve gelişme beklentilerini karşılamaktır.

Eğitim örgütlerinin kurulma amacı doğrultusunda; toplumsal açıdan ekonominin ve sosyal hayatın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi, bireysel açıdan ise kişilerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun becerilerin kazandırılması beklenmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; 5. madde ve 14. madde). Bu açıdan bir eğitim örgütü olan okuldan beklentiler toplumsal ve bireysel olmak üzere iki boyutludur ve bu açıdan kâr amacı güden örgütler olan ticari kurumlardan farklılık göstermektedir. Ticari kurumların her ne kadar farklı yollar ve stratejiler izleseler de nihai hedefleri var olmayı devam ettirmek ve kâr etmektir. Buna karşın eğitim örgütlerinin amacı ve bu örgütlerden beklenenler toplumsal ve

bireysel boyutlarda çok daha karmaşıktır (Derr ve Delong, 1982) ve bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin belirleneceği eylem planlarını hazırlama süreci daha zordur.

Örgütler, hizmet verdikleri alanlara, amaçlarına ya da hedef gruptaki bireylerin özellikleri gibi açılardan farklılıklar gösterirler. Bu açıdan hizmet üretirken, kendilerine özgü gelenek, görenek, tören, değer, felsefe vb. yollardan kendi kültürlerini oluştururlar (Özdemir, 2006). Birer eğitim örgütü olan okullar; kendi yaptırımları, kural olarak nitelendirilen özel kuralları olan yapılardır ve her bir okul bu açıdan eşsizdir. Aynı amaçla hareket eden örgütler olarak okullar; paylaşılan değerler, varsayımlar, normlar, karşılıklı etkileşimler, kutlamalar, beklentiler ve daha birçok değişkenler ile birlikte örgütsel kültüre sahiptirler (Lambert, 1988; Demirtaş, 2010). Bu açıdan, ortak ve birlikte oluşturulan bir ortamı ifade ettiğinden örgüt kültürü, o örgütte çalışan ve hizmet alan kişileri birbirine bağlayan, birbirilerini desteklemelerini sağlayan bir yapıya sahiptir. Okul özelinde kültür; okuldaki paydaşlar olan öğrenciler, öğretmenler, hizmet görevlileri ve velileri bir arada tutan, bu paydaşların etkileşimi ile ortaya çıkan değerler setini ifade etmektedir (Peterson ve Deal, 2002). Okul kültürünü belirleyen çeşitli özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özdemir, 2006):

- Okulun yaşı
- Okulun tarihî gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyoekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin merkezîyetçi olup olmaması
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması
- Eğitim sisteminin yapısı

Balcı (2011)'ya göre okul kültürü, öğrencilerin hem sosyal becerileri hem de kişilik özellikleri üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir; bu açıdan eğitim ve öğretim sürecinde etkili ve geliştirici bir kültürün öğrencileri teşvik eden, özendirilen bir rolü bulunmaktadır. Olumlu bir okul kültürü, örgütün etkililiğini artırmada rolü bulunmaktadır.

### **Örgüt Etkililiği ve Örgüt Sağlığı**

Özellikle 1980'li yıllarda odaklanılan ve önemli görülmeye başlanan değişkenlerden biri de örgüt etkililiğidir. Cameron (1978) ise yalnız kaynakların kullanımı değil, gerekli kaynaklara ulaşabilmeyi de örgütsel etkililiğinin bir parçası olarak görmüştür. Örgütlerin çalışanlarına ve hizmet verdiği bireylere, kişisel yeterlik algılarını artırmada yardımcı olmaları gerektiği; bunu gerçekleştirmek için de sahip oldukları tüm insan kaynaklarını ve fiziksel kaynaklarını kullanmaları önemli görülmektedir. Cameron (1978), örgütsel etkililik kavramının 1930'lu yıllarda ortaya atılıp, o zamandan bu yana çalışılmasına rağmen hâlâ üzerinde görüş birliğine varılmış bir “örgütsel etkililik” tanımının bulunmadığını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, bir kavram olarak örgütsel etkililik araştırmacıların ilgisinin yoğun olduğu ancak kavramsal açıdan belirsizliklerin bulunduğu bir özelliktir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2007). Örgütsel etkililiğin ölçülmesinde kullanılan ve farklı ölçütleri “etkililik” olarak değerlendiren yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

#### ***Amaç Yaklaşımı (The Goal Approach)***

Örgütlerin etkililiklerinin belirlenmesinde ilk kullanılan yaklaşım olarak ön plana çıkan Amaç Yaklaşımı, bu konudaki ilk kavramsallaştırmaların bir ürünüdür ve diğer yaklaşımların geliştirilmesinde bir temel oluşturmuştur (Ashraf ve Abd Kadir, 2012). Diğer bir ifadeyle etkililiği ölçmek için en geleneksel yaklaşımı ifade etmektedir (Balcı, 2011). Genel olarak, belli bir süreç başında konulan örgütsel hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığına odaklanmaktadır; bu hedefler kâr, büyüme, üretim vb. şekillerde ifade edilebilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Osborn, 2004). Bu yaklaşımın varsayımı, süreç başında belirlenen hedeflerin, örgüt içindeki tüm paydaşlar tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesi; süreç içinde de tüm paydaşların, sorumlulukları çerçevesinde hedefleri gerçekleştirmek için çaba göstermesidir. Diğer varsayımlar da hedeflere ulaşmak için gerekli olan kaynakların sayıca sınırlı ve ulaşılabilir olmasıdır; aksi takdirde hedeflerin süreç sonunda gerçekleştirilmesi gerçekçi olmayan bir hâl alabilir. Bu yaklaşımın basit yapısı sebebiyle gelen temel eleştiri, yaklaşımın oldukça açık, net hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşabildiğinin ölçülmesi için ölçütlerin açık olması gerekliliğidir

(Altschuld ve Zheng, 1995). Eğitim ve psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ise sıklıkla hedeflerin bireysel, toplumsal, sosyal vb. açılardan çok boyutlu olması ve bu hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığının değerlendirilmesi de zordur (Ashraf ve Abd Kadir, 2012). Bu nedenlerle eğitim araştırmalarda bu modelin kullanılma sıklığı, yeni ve daha karmaşık modellerin geliştirilmesiyle azalmıştır (Şişman, 2011).

### ***Sistem Kaynağı (Sistem) Yaklaşımı (The System Resource Approach)***

Sistem kaynağı yaklaşımı, bir örgütün etkililiğinin değerlendirilmesinde özellikle süreç girdilerini ve kaynakları odağına almaktadır. Bunun temel nedeni, örgüt içinde isteklerin ve taleplerin sayısının çok fazla olması, süreç içinde değişmesi ve baştan belirlenmesinin bu nedenle zor olmasıdır (Balcı, 2011). Dolayısıyla bu yaklaşımda etkili bir örgüt, hedeflerine ulaşmak için gerekli olan tüm kaynaklarını içsel olarak üretebilen ve çeşitli yollarla dış çevreden elde edebilen bir organizasyonu ifade etmektedir (Schermerhorn ve ark., 2004).

Sistem kaynağı yaklaşımının kullanılmasının uygun olacağı durumlar, özellikle örgütün üretim çıktıları ile üretim için sahip olduğu kaynaklar arasında doğrudan, kesintisiz bir ilişki olduğu durumlardır. Bu sebeple süreci bir sistem yaklaşımı ile değerlendirmekte, dolayısıyla modelin girdi ve çıktılarına odaklanmakta ancak sürecin kendisi arka planda kalmaktadır. Dahası bu yaklaşım, eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla bulunan, gözlemlenmesi ve ölçülmesi zor olan bireysel etkileşimleri ölçmekte yeterli görülmemektedir. Modelin eğitim ve psikoloji alanında kullanılmasındaki diğer bir sınırlılık da her ne kadar devlet ya da vakıf tarafından finanse edilen eğitim kurumlarının gözlemlenebilir değişimler oluşturma süreçlerinin diğer sektörlerden çok daha uzun sürmesi, yani çıktının uzun süreçler sonunda elde edilmesidir (Altschuld ve Zheng, 1995).

### ***Süreç Yaklaşımı (The Process Approach)***

Süreç yaklaşımında, örgütün kaynakları kullanarak hangi ölçüde sonuç ya da çıktı üretebildiğine odaklanılır. Dolayısıyla bu yaklaşım sürecin ne kadar etkili işlediği, kaynakların ne kadar üretime dönüştürülebildiği ile ilgilenmektedir (Ashraf ve Abd Kadir, 2012). Bu yaklaşıma göre etkili bir örgüt, süreç boyunca paydaşların işbirliği içinde çalıştığı, bilginin dikey ve yatay olarak bireyler arasında iletildiği, profesyonel ilişkilerin güven, dürüstlük ve iyilik halini artırıcı bir şekilde yapılandırıldığı bir sistemdir. Dolayısıyla bu yaklaşım kapsamında bir örgütün etkili olmasını sağlayan temel özellikler bilginin

toplanması ve iletişim yönetiminin etkili bir şekilde yapılmasıdır (Kleijnen, Dolmans, Muijtjens, Willems ve Van Hout, 2009).

### ***Stratejik Seçmenler Yaklaşımı (The Strategic Constituency Approach)***

Stratejik seçmenler yaklaşımı, örgütün, içinde bulunduğu alan veya bölgede bulunan seçmenler üstündeki etkisine odaklanır. Etkili bir örgüt, seçmenlerin beklentilerini en azından asgari düzeyde karşılayan, hizmetlerini onların memnun olacağı şekilde sunan bir organizasyondur (Schermerhorn ve ark., 2004). Bu yaklaşımda merkeze alınan seçmenler örgütün yapısına göre ilgili örgütte çalışanlar, örgütün çıktılarında yararlananlar, örgütün sağladığı hizmette payı olanlar vb. olabilir. Daha önce tanıtilen yaklaşımlarda olduğu gibi girdi-çıkıtı dengesi ya da yarar-kâr gibi eğitim alanında kavramsallaştırmanın zor ve tartışmalı olduğu yapılardan ziyade seçmenlere odaklanması dolayısıyla eğitim alanında tercih edilmektedir.

Literatürde sık kullanılan örgütsel etkililik yaklaşımlarını inceleyerek Cameron (1978) örgütsel etkililikle ilgili okul özelinde kabul edilebilir bir model ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu modeli yapılandırma sürecinde, önceki modellerin eleştirilmesine sebep olan etkililik ölçütünün bir örgütten diğerine değişmesi, ölçütlerin zaman içinde değişiklik göstermesi, ölçütlerin global ya da yerel normlardan elde edilmesi, ölçütlerin eğitim örgütlerine uygun olmaması vb. değişkenleri dikkate almış ve bugüne kadar en sık kullanılan eğitim örgütü modellerinden birini geliştirmiştir. Aşağıda boyutları ve çerçevesi verilen bu model, kendisinden sonra gelen birçok okul etkililiği modeline örnek teşkil etmiş ve eğitim alanında hesap verebilirlik kavramının geliştirilmesinde de referans noktası olmuştur (Ashraf ve Abd Kadir, 2012). Bu modelde önemli görülen eğitsel değişkenler şunlardır:

- *Öğrencilerin eğitimsel tatmini:* Öğrencilerin tecrübe ettiği eğitim yaşantılarından ve nerede eğitim gördüklerinden memnun olma düzeyidir.
- *Öğrencilerin akademik gelişimi:* Öğrencinin, eğitim gördüğü eğitim örgütü içinde ulaştığı başarı düzeyi ve akademik başarı anlamında gelişim gösterme düzeyidir. Benzer şekilde, örgüt içinde akademik performanslarını artırmak için öğrencilere sunulan fırsatlar da bu boyutta değerlendirilir.
- *Öğrencilerin kariyer gelişimi:* Örgütün öğrencilere sunabildiği mesleki ve kariyer fırsatlarının düzeyidir.

- *Öğrencilerin kişisel gelişimi*: Öğrencilerin örgüt içinde akademik ve kariyer alanları dışındaki sosyal, kültürel ve duygusal açılardan gelişim gösterebilme düzeyidir.
- *Fakülte ve yönetici iş tatmini*: Fakülte çalışanlarının ve yönetici unvanına sahip idari kadronun yaptıkları işten memnuniyet düzeyidir.
- *Profesyonel gelişim ve fakültenin niteliği*: Örgüt tarafından yalnız öğrencilere değil, öğretmen ve diğer çalışanlara sunulan kişisel gelişim fırsatlarını ifade etmektedir.
- *Açık sistem ve grup etkileşimi*: Örgütün, dış çevrede sunulan hizmetlerle olan etkileşime yönelik eğilimidir. Dış çevrede oluşan değişimlere örgüt olarak adapte olabilme düzeyidir.
- *Kaynak edinme becerisi*: Örgütün, dışarıdan insan kaynağı ve fiziksel, maddi kaynak edinebilme düzeyini ifade etmektedir. Bu boyutta örgüt çalışanlarının ve öğrencilerin niteliği, örgüte yönelik algı ve örgütün itibarı, maddi açıdan kaynak kazanma becerisi bu boyutta değerlendirilmektedir.
- *Örgüt sağlığı*: Örgütün iyi yönetim ve sağlığı açısından, süreçlerin düzgün ve yönetmeliklere uygun işlemesi örgüt sağlığı boyutunda değerlendirilmektedir.

Örgüt sağlığı (örgütsel sağlık) kavramı Miles (1969) tarafından, örgüt kültürünü açıklamak için kullanılmıştır (Özdemir, 2012). Buna göre sağlıklı bir örgüt, kendi sınırları içinde kalmayan, dış kaynaklar ile sürekli etkileşim halinde olan, çevresel farkındalığı yüksek olan ve dolayısıyla değişime karşı uyum gösterebilen bir organizasyondur. Korkmaz (2005)'a göre, sağlıklı kurumlar; amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakları elde etmede etkili, dış ortamlar ve kaynaklar ile bu açıdan etkileşim halinde olan içsel bütünlüğünü koruyabilen sistemlerdir. Akbaba (1997), okul özelinde örgüt sağlığını, okulun psikososyal durumunun önemli bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Miles (1969)'a göre örgüt sağlığının üç, birbiri ile ilişkili örgütsel ihtiyaç tarafından şekillenmektedir: görev ihtiyaçları, süreklilik (yaşamı sürdürme) ihtiyacı, büyüme ve gelişme (ilerleme) ihtiyaçları. Bu ihtiyaçların tümünün karşılanması o örgütü sağlıklı ve etkili kılmaktadır. Örgüt sağlığının ile okula dayalı birçok değişken üstünde etkili olduğu görülmektedir; örgüt sağlığı ve örgüt vizyonu arasında (Korkmaz, 2006), örgüt sağlığı ile örgüt içi iletişimin niteliği arasında (Hoy ve Hannum, 1997), örgüt sağlığı ile etkili bir öğretim süreci arasında (Hoy ve Miskel, 1991) olumlu yönde manidar ilişkiler elde edilmiştir.

## Hesap Verebilirlik ve Eğitimde Hesap Verebilirlik

Kamusal alanda ve özel sektörde, kurumlara sağlanan imkânların hangi ölçüde amaçlar doğrultusunda kullanıldığı, bu hizmetlerden faydalanan müşterilerin bu hizmetlerden faydalanabilme ve memnun olma düzeylerini tanımlamak amacıyla hesap verebilirlik (accountability) kavramı kullanılmaktadır. Başlarda kamu alanından doğan hesap verebilirlik kavramı, yetkililerin sorumluluklarını doğru ve gerekli durumlarda kullanıp kullanmamaları, kurumsal kaynakların ne kadar verimli kullanıldığı, kaynakların kullanımında ekonomik ve hukuka uygun davranılıp davranılmaması, yapılanların şeffaf bir şekilde raporlandırılıp raporlandırılmadığı vb. durumları içermektedir (Bakioğlu ve Salduz, 2014). Bilgin (2011)'e göre hesap verebilirlik sorumlulukların belirlenerek net bir şekilde paylaşılması, ölçülebilir hedefler haline getirilmesi, hedefleri gerçekleştirmek için eylem planlarının oluşturulması, süreç içinde eylem planlarına uyumun sürekli olarak izlenmesi, sonuçların raporlandırılması ve geribildirim sunulması süreçlerinden oluşmaktadır. Hesap verebilirlik kavramı tümüyle paydaşların birbirlerine karşı sorumluluklarının belli olduğu, bu sorumlulukların ne kadarının kim tarafından gerçekleştirildiğinin herhangi bir anda şeffaf bir şekilde yanıtının verilebildiği bir sistem sağlamaktadır (Boven, 2007).

Eğitimde hesap verebilirlik kavramı (Educational accountability) ise kamusal alandan uyarlanmıştır (Bakioğlu ve Salduz, 2014). Bir sistem olarak eğitimde hesap verebilirlik, öğrencilerin öğrenme ortamlarında nitelikli eğitim yaşantıları tecrübe etmelerini, istenmeyen yaşantıları tespit etmek ve önlemek için kurumsal faaliyetleri gerçekleştirmeleri üzerine kurulmuştur (Bakioğlu, Hesapçioğlu ve Baltacı, 2001). Hesap verebilirlik, eğitimde yönetim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir ve kritik bir önem teşkil eder çünkü bu kavram işin en iyi şekilde yapılıp yapılmadığına, çoğunluğun yanında azınlığın da hakları olduğuna, farklılığın bir zenginlik olduğuna, herkesin öğrenebileceğine ancak herkesin her mesleği icra edemeyeceğine, yolsuzluğun ancak saydamlık ve açıklamalarla önlenebileceğine, eğitim hakkının eşit ve adaletli dağıtımına vurgu yapmaktadır (Bakioğlu ve Salduz, 2011).

Eğitim alanında hesap verebilirlik kavramı alt türlere ayrılarak iki ayrı şekilde değerlendirilebilmektedir: yönetsel hesap verebilirlik ve sosyal hesap verebilirlik. Yönetsel hesap verebilirlik, okul yönetiminden sorumlu idari kadronun sorumlulukları doğrultusunda her örgütte olduğu gibi, hedeflere ulaşma açısından mevcut durumu kontrol etme düzeyini ifade etmektedir. Bu açıdan idari kadro, okul örgütü içindeki tüm içsel süreçlerin ve okulun

dış çevre ile tüm etkileşiminin sorumlusudur. Her şeyin başında okulun temel amaçlarının gerçekleşmesi için tüm çabayı göstermek, rutin ve zorlu durumlarda yönetsel becerilerini kullanarak okulun amaçları doğrultusunda hizmet verdiğiinden emin olmak, eğitim kadrosu, öğrenciler, diğer görevliler ve velilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak eylem planları oluşturmak yönetsel hesap verebilirliğin kapsamı içindedir (Mortimer, 1972). Okulun bir örgüt olarak sosyal hesap verebilirliği ise, okulun topluma hizmet verme görevi doğrultusunda, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeye yönelik eylemlerini içermektedir (Boelen ve Woollard, 2009). Öğrencilerin sosyal açıdan kendine güvenli, etkileşim ve iletişim becerileri kuvvetli bireyler getirmek, öğrenci velileri tarafından sistemin saydamlıkla izlenebildiği bir yapı kurmak, öğrencilerin yalnız akademik değil tüm sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak; tüm bunları kaynakları en etkili şekilde kullanarak yapmak sosyal hesap verebilirliğin göstergeleridir.

Okul hesap verebilirliği terimi ise okulda eğitim gören öğrencilerin performanslarının temel alınarak okulun performansının ölçülmesini ifade etmektedir (Figlio ve Loeb, 2011). Wilensky, Galvin ve Pascoe (2004)'ye göre okul hesap verebilirliği, birçok değişkeni içine alan bir "çerçeve" kavramı ifade etmektedir ve okul ile öğrencinin performansını artırıcı yönde yapılan eylemlerin etkililiğinin incelenmesini içermektedir. Anderson (2005)'a göre okul hesap verebilirliği üç temel özelliğin derinlemesine incelenmesini içermektedir: yapılan stratejik düzenlemelere uyulması, profesyonel eğitimsel normlara uyum gösterilmesi ve sonuç almaya dönük olma. İlk özellik olan stratejik düzenlemelere uyma, eğitim alanındaki otoriteler tarafından belirlenen kural ve politikalara en üst düzeyde uyum gösterilmesiyle ilişkilidir. Okullar toplumsal gelişimin değişmez kaynakları, öğretmenler ise eğitim alanında gelişimi sağlayan ve bu gelişimin sağlanmasında daima hesap verebilir durumda olması gereken kişilerdir. İkinci özellikte, eğitim alanındaki akademik ve pedagojik standartlara uyum gösterilmesine odaklanılmıştır. Okuldaki eğitimden sorumlu olan okul yöneticileri ve öğretmenler aldıkları her türlü karar ve gösterdikleri tüm davranışlarında sorumluluk almakta ve bu sorumluluklarını kendilerinden beklenen etik ve profesyonel yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Hesap verebilirlik, okulda görevli olan herkesin sorumluluğunu profesyonel bir şekilde yapması ve bu konuda gerekçelerini veya kanıtlarını saydam bir şekilde ortaya koyabilmesiyle mümkün olmaktadır. Üçüncü özellik ise öğrencilerin öğrenme çıktıları üstündeki değişimle ilgilidir. Alınan kararlar veya yapılan uygulamaların temel amacı öğrenmeyi artırmak, istenen yönde davranış değişimi oluşturmak olduğundan tüm



uygulamaların öğrenci davranışları üstündeki rolü ve etkisi incelenmeli, etkisiz kalan ya da beklenenin tersi yönde etki gösteren uygulamalara karşı öğrenci davranışları sürekli izlenmelidir (Anderson, 2005).

Her ne kadar farklı tanımları bulunsa da okul hesap verebilirliği, okul kapsamında işletilen her türlü eğitimsel sürecin arkasında okulun etkililiğini artırıcı ve öğrenci performansını geliştirici bir temel olup olmadığı ile ilişkilidir. Aslında yeni bir kavram olmamasına rağmen okul temelinde hesap verebilirlik kavramı, güncel ve gelişen eğitim sistemlerinin odak noktası haline gelmiştir. Bunun açık örnekleri olarak, İngiltere’de (Burgess, Propper, Slater ve Wilson, 2005) ve Şili’de (Mizala, Romaguera ve Urquiola, 2007) okul ölçeğindeki sınavlardan alınan puanların isteyenlerin erişimine açık hale getirilmesi olarak gösterilebilir. Bir diğer örnek, ABD’de hesap verebilirlik puanları doğrultusunda düşük performans gösteren okullara yapılan bağışların ve devlet desteğinin miktarı azalabilmekte (Figlio ve Kenny, 2009), söz konusu okulların akreditasyonları iptal edilebilmekte, faaliyetleri sona erdirilebilmekte ya da yeniden yapılanma sürecine dâhil edilebilmektedirler (Figlio ve Lucas, 2004).

Okul hesap verebilirliğinin sağladığı en temel fayda, ortak standartlara sahip olan ve bu standartlar kapsamında öğrenci gelişimine odaklanan, açık ve ölçülebilir performans ölçütlerinin belirlenmesi ve eğitim alanı ile ilgili tüm paydaşların rahatlıkla takip edebildiği bir sistem olmasıdır (Figlio ve Loeb, 2011). Bu sistem, en başından ortak performans ölçütlerinin belirlenmesi ile başlamakta ve bu performans ölçütlerinin belirlenen sürede ne kadar karşılandığının ölçülmesi, başlangıç ile süreç sonundaki farklılaşmanın değerlendirilmesi ile sonlanmaktadır. Ortak performans ölçütlerinin belirlenmesinin en önemli getirisi, tüm paydaşların aynı göstergeleri izlemesi ve bu konuda farklı kaynaklardan beslenebilmesidir. Sürecin başında ölçütler ortak bakış açısıyla kararlaştırıldığından paydaşların süreci izlemesi ve değerlendirmesi önemli ölçüde kolaylaşır ve sürece aşinalıkları hangi düzeyde olursa olsun değerlendirmeleri de daha objektif olma eğilimindedir.

Okul hesap verebilirliğin etkili bir şekilde kullanılması ile eğitsel bir kurum olan okulu bir eğitim kurumu yapan eğitimsel öğelerinde ayrı ayrı değerlendirilmesi daha mümkün hale gelmektedir. Standardize edilmiş, ortak performans ölçütleri doğrultusunda akranlarından daha düşük performans gösteren öğrencilerin daha sıklıkla bulunduğu okullar belirlenebilir, bu okullardaki bileşenler ayrı ayrı öğrenci, öğretmen, yönetici, veli gibi diğer

paydaşlarca değerlendirilebilir. Bu anlamda okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve eğitim sürecine dâhil olan tüm paydaşlar sürece ortak katkı getirebilirler. Sonuç olarak okul hesap verebilirliği, eğitim politikalarına yön veren yöneticilerden velilere kadar birçok farklı paydaşın, eğitim sürecini ve okulun etkililiğini değerlendirmesi için fırsat sağlayan bir süreci ifade etmektedir.

### **Eğitimde Hesap Verebilirlik ve Etkili Okul İlişkisi**

Üzerinde modeller geliştirilen okul hesap verebilirliği kavramı, özellikle Amerika ve İngiltere’de 1980’li yıllarda özel sektör ve kâr amacı gütmeyen kurumlar için ön plana çıkmıştır. Bu kavramın öneminin anlaşılmasıyla birlikte, kısa süre içinde eğitsel kurumların da hesap verebilirliği incelenmeye başlanmıştır (O’Day ve Smith, 1993). Dolayısıyla eğitsel kurumlar için hesap verebilirlik; ortak, ölçülebilir, açık ve takip edilebilir performans standartlarının belirlenmesi, müfredatın bu performans hedeflerini tamamen kapsayacak şekilde yapılandırılması ve öğrencilerin, söz konusu performans standartlarını karşılayabilmesi için fırsatlar ölçüsünde tüm gayretin gösterildiğinden emin olunması anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda, bir okulu ölçülebilir ve ortak ölçü birimleri aracılığıyla değerlendirebilmek, diğer okullarla yine bu ortak ölçülerle karşılaştırabilmek önemlidir ve adalet algısı yaratır (Ladd, 2001).

Okul hesap verebilirliği kavramı, özellikleri nedeniyle, izlenebilir ve ölçülebilir ortak performans göstergelerini içermekte ve sürece etkin katılımı gerektirmektedir (Günel, 2014). Bu özellikleri göstermek ise, 21. yüzyıldaki eğitsel becerilere sahip olmayı gerektirmekte ve günümüzde okulları daha etkili kılan özellikleri öne çıkarmaktadır. Bu açıdan okul hesap verebilirliği ve etkili okulun özellikleri arasında organik bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ neticesinde, bir okulu daha etkili ve nitelikli kılan özelliklerin sayısı arttıkça, söz konusu okulun hesap verebilir süreçlere sahip olma olasılığı artış göstermektedir. Buna göre, bir okulu etkili kılan özellikler ve okul hesap verebilirliği kavramı, okulu sosyal değişimin kaynağı olarak görmektedir (Perie, Park ve Klau, 2007).

### **Okul Etkililiğinin Belirlenmesi**

Bir kurum olarak okulun performansının belirlenmesi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli olmak üzere tüm paydaşlarıyla birlikte eğitimin temel kurumsal biriminin hangi düzeyde etkili bir eğitim sunduğunun belirlenmesi anlamı taşımaktadır. Uluslararası düzeyde eğitim alanında yapılan tartışmalar, sıklıkla öğrenci başarısı ve son yıllarda öğrenci

okuryazarlığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunun temel nedeni, öğrenci başarısının ve okuryazarlığının eğitim sürecinin en önemli çıktıları olarak kabul edilmesidir; eğitim politikalarının da öğrenci başarısı ve okuryazarlığı değişkenleri açısından küresel düzeyde karşılaştırmalı sonuçlar sağlayan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) sonuçlarının eğitim otoriteleri tarafından önemli görülmektedir.

Öğrenci başarısı ve okuryazarlığını artırmanın, öğrencilerin bu değişkenler açısından bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde ve bu becerilerin gelişiminin bir standart olarak benimsenmesinde önemli bir faktör de okulun öğrencilerine sunduğu eğitim yaşantılarıdır. Bu eğitim yaşantıları, öğrencinin okulda karşılaştığı akademik ve sosyal her türlü uyarımı içermektedir ve öğrencinin okula bağlılık göstermesi, okula yönelik olumlu tutum geliştirmesi, akademik performansı ve sosyal ilişkileri açısından önemli bir role sahiptir. Bu açıdan okulun, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etkisi bulunmaktadır. Okulun sağladığı eğitim yaşantıları, öğrencilerin okula devam etmeleri ya da okuldan ayrılmaları gibi, sonraki hayatları açısından hayati sayılabilecek kararlara dayanak olabilmektedir (Lee ve Burkam, 2003).

Bir okulun öğrencilerine hangi düzeyde etkili eğitim yaşantıları sunabileceği, dolayısıyla öğrencileri akademik başarı ve okuryazarlık açısından, sosyal beceriler açısından hangi düzeyde geliştirebileceği kurum olarak etkililiğine ya da performansına bağlıdır. Okul etkililiğinin (*school effectiveness*) incelenmesinde, eğitsel süreçler bir sistem olarak kabul edilir; dolayısıyla her sistemde olduğu gibi temel olarak girdi, süreç ve çıktı öğeleri ayrı ayrı incelenir. Mortimore (1988) etkili bir okulu, girdileri, beklenen düzeyden daha ileriye taşıyabilen bir kurum olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla etkili bir okul, benzer girdilere sahip olan diğer okullara göre öğrenci çıktıları açısından daha fazla gelişme gösterilmesini sağlayan bir organizasyon olarak nitelendirilmektedir (Sammons, Hillman ve Motrimore, 1995). Dolayısıyla etkililiği düşük olan bir okul da girdilerden beklenen gelişimin sağlanmasında beklentinin altında kalan, girdilerin sahip olduğu potansiyeli doğru ve etkili şekilde kullanamayan bir organizasyon olarak tanımlanmaktadır. Bir okulun etkililiğinin yüksek olması, sunduğu eğitim yaşantılarının niteliği ile ilişkilidir. Öğrencilerine ve velilere etkili eğitim yaşantıları sunan; öğretmen, yönetici, vb. personelinin işlerinden doyum sağlaması, kendini geliştirmesi için fırsatlar yaratan bir okulun etkililiğinin artması da beklendik bir sonuçtur (Sammons, 1995). Başaran (1982)'a göre etkililik, amaç

doğrultusunda hareket etme ve amacı istenen düzeyde gerçekleştirme, başarıya ulaşmadır. Diğer bir ifadeyle bir kurumun etkililiği ile kurumun oluşturduğu amaçlara ulaşma düzeyi doğrudan ilişkilidir.

Bir okulu etkili hale getirmek, performansını artırmak kadar önemli olan diğer bir husus da söz konusu etkililiğinin bir standart haline getirilmesi; diğer bir ifadeyle üretilen etkililiğin devamının sağlanmasıdır. Bu şekilde etkililiğini yıllara göre ciddi dalgalanmalar göstermeyen, tutarlı eğitim kurumlarına sahip olmak mümkün olmaktadır. Okul etkililiğinin yıllara göre izlenmesi, etkili eğitim yaşantıları sunma düzeylerinin takip edilmesi kurum olarak sürekli değerlendirme yapılması gereken bir özelliktir. Dolayısıyla etkili okul, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin desteklediği, fırsatlar dâhilinde öğrencilerine en iyi eğitim fırsatlarını sunan kurum olarak değerlendirilebilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Temel amacı, bireyi kendisiyle ve toplumla barışık olan, kendi içsel potansiyelini geliştirmeye açık olan ve toplumun işleyen, yararlı bir üyesi yapmak olan etkili okullar bu açıdan, bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardımcı ve destek olan bir kurum vazifesindedir.

### **Okul Etkililiği Kavramının Önem Kazanması**

Eğitimsel etkililiğin kökleri Coleman (1966) ve Jencks (1972) tarafından yapılan, fırsat eşitliğine odaklanan çalışmalara dayanmaktadır. Birisi sosyoloji diğeri psikoloji alanından gelen bu iki çalışmada da eğitimsel faktörler tarafından açıklanan varyans açısından benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin yetenek ve aile özellikleri vb. değişkenler kontrol edildiğinde geriye kalan açıklanan öğrenci başarıları varyansı miktarı azalmaktadır. Buna karşılık, Coleman (1966) raporuna yönelik ciddi eleştiriler getirilmiştir ve performans açısından uçlarda yer alan okulların verileri kullanılarak, bazı okulların benzer koşullarda diğerlerinden çok daha yüksek performans gösterdiği bulgusuna ulaşan araştırmalar literatüre kazandırılmıştır. Bu noktada alandaki literatürde önemli görülen ve genel olarak basında yer alan birbirine zaman olarak yakın olan iki çalışma benzer sonuçlar sağlamıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Edmonds (1979) eğitim alanındaki uygulayıcıların; Brookover, Beady, Flood ve Schweitzer (1979) ise genel olarak eğitim alanında içinde bulunulan topluluğun önemli faktörler olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda okulların etkililiğini artırmaya yönelik projeler geliştirilmiş ve okul etkililiği üzerine çalışmalarda ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla eğitimin etkililiğinin bir göstergesi olarak kabul edilen eğitsel çıktılarını okul ve sınıf özellikleriyle

ilişkilendiren korelasyonel çalışmalardır. Bu noktada, özellikle okul etkililiği konusunda yoğunlaşan korelasyonel çalışmaların da metodolojik açıdan eleştirildiği belirtilmelidir (Creemers, 2002).

İngiltere’de ise okul etkililiğinin incelenmesine yönelik eğilim özellikle Rutter (1979)’ın çalışmaları ile hız ve yoğunluk kazanmıştır. Bu çalışmalarda Rutter (1979), sıklıkla toplumda başarı ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen sınıf büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısı, okul binasının yaşı ve büyüklüğü gibi değişkenlerin aslında bir okulun temel çıktılarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Beklentinin aksine, çıktılar üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenler okulda yüksek ve düşük yeteneğe sahip çocuk sayılarının dengesi, ödüllendirme sistemi, okul ortamı, çocukların sorumluluk alabilmesi için yaratılan fırsatlar, ödevlerin kullanımı, öğretmenin olumlu bir rol model olması, etkili sınıf yönetimi ve demokratik karar verme süreçlerini içeren liderlik olarak bulunmuştur. İngiliz Okul Etkililiği Çalışmasında (*English School Effectiveness Research*) okula devam yüzdesi, suç işleme yüzdesi, davranış sorunları görülme yüzdesinin de okul etkililiği çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Reynolds, 1976). Dolayısıyla etkili okulları diğerlerinden ayırtıran özelliklerin sınıf ya da okulun fiziksel özelliklerinden ziyade birçok açıdan sunabildiği eğitim yaşantılarının zenginliği olduğu görülmüştür.

1970 ve 1980’lerde devam eden Reynold’un çalışmaları okulların öğrencilerin okula yönelik tutumları, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları, okul-içi organizasyonel faktörler ve okulun sağladığı kaynaklar açısından geniş çaplı gözlemlere dayanmaktadır. Bu gözlemlerin ortak çıktısı olarak, yetkili pozisyonlarda öğrencilerin yer alma sıklığı, kurumsal kontrolün esnek olması, olumlu akademik beklentiler, zorlayıcı yönetim yaklaşımının düşük düzeyde tutulması, yüksek düzeyde öğrenci katılımı, yüksek öğretmen/öğrenci oranı, belirlenen kurallara uyma konusunda daha toleranslı yaklaşıma sahip olma faktörlerinin etkili okulları ayırtıran özellikler olduğu görülmektedir.

Edmonds (1979) tarafından bir okulun etkililiğini değerlendirmek üzere geliştirilen beş faktörlü model, sonra gelecek çalışmalar için bir öncül niteliğindedir ve modelin boyutları şu şekildedir:

- Güçlü eğitsel liderlik
- Öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler
- Temel beceriler üzerine vurgu

- Güven ve düzene dayalı atmosfer
- Öğrenci gelişiminin sık aralıklarla izlenmesi.

Öncül çalışmaların bulgularının yanında, son 25 yıldaki çalışmalar ise metodolojik gelişmeler ve çok düzeyli istatistiksel analiz modellerinin gelişmesi, istatistiksel yazılımların da hızla artması ile okul etkililiğini odağına alan araştırmaların sayısını da hızla artırmıştır (Goldstein, 2003). Ayrıca, okulların etkililiğini belirlemede ve karşılaştırmalar yaparken hangi yöntemler kullanılacağına dair önemli ölçüde fikir birliğine de varılmıştır (Hopkins, Reynolds ve Gray, 1999). Bu gelişmelere rağmen, okul etkililiğini belirlemede kullanılacak anlamlı, uygulanabilir modeller konusunda ciddi bir sınırlılık görülmektedir. Geliştirilen modeller metodolojik açıdan, yeterince kurama dayanmamakla ya da bir bütün olarak okul etkililiğini açıklamak için sınırlı sayıda faktörü dikkate almakla eleştirilmektedir (Creemers, 2002).

Campbell, Kyriakides, Muijs ve Robinson (2003)'a göre diğer bir sorun da literatürde okul etkililiğine odaklanan çalışmaların büyük kısmı özellikle matematik ve yerel dil disiplinlerine yoğunlaşması, öğrencilerin bütüncül bir şekilde okul müfredatı kapsamında izlenmesinin ve meta-bilişsel becerilerini geliştirmek gibi çağdaş eğitimin hedeflerinin takibinin mümkün olmamasıdır. Bunun sonucunda mevcut modeller ve yaklaşımlar, yalnızca öğrencinin bilişsel becerileri ile ilgilenmeleri ve odaklarını bu şekilde sınırlandırılmak açısından eleştirilmektedirler. Örneğin Lingard, Ladwig ve Luke (1998), genel olarak eğitsel etkililiği çıktının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal göstergelerini değerlendirmek olarak kabul eden bakış açısını yüzeyselliği ve darlığı sebebiyle eleştirmekte, etkililiğin değerlendirilmesinde vatandaşlık hassasiyeti gösterme, yeni durumlarla başa çıkabilme, kültürel açıdan anlamlı üretimler gerçekleştirme vb. çağdaş becerilerin de dikkate alınmasını önermektedir.

Genel olarak eğitsel etkililik ve özel olarak okul etkililiğini değerlendirmek için geleneksel çıktılardan kullanılması yoğun bir şekilde eleştirilmiş ve bu eleştiriler, çıktılardan nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda yeni tartışmalar başlatmış, bu konudaki araştırmalara yön vermiştir (Knuver ve Brandsma, 1993; Opdenakker ve Van Damme, 2000). Bu tartışmalar ve araştırmaların ortak vurgusu, bir okulun etkililiğini belirlemede hangi faktörlerin ele alınması gerektiği ve bu faktörlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde nasıl ölçüleceğidir.

### ***Etkili Okul Değişkenleri***

- Liderlik

Bir eğitim kurumu olarak okulun bütüncül bir bakış açısıyla etkili yönetimi, okulun kaynaklarının etkin kullanılmasından, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hassasiyet gösterilmesi kadar birçok değişkeni kapsayan bir süreçtir. Bu açıdan, okul müdürünü merkeze alan etkin liderliğin okula getirdiği beş temel fayda şu şekilde ifade edilebilir (Wallace Foundation, 2013):

- Tüm öğrenciler için ortak ve yüksek bir başarı vizyonu geliştirme,
- Güvenli, iş birliğini teşvik eden bir ortam yaratma,
- Öğrenci ve öğretmenlerle liderliği paylaşarak, onların da vizyona doğrudan katkı sağlamasına imkân verme,
- Öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltecek eğitsel girişimlerde bulunma,
- Okulu daha ileriye taşımak için kişileri, verileri ve süreçleri yönetme.

Leithwood, Harris ve Hopkins (2008)'e göre eğitsel liderliğin okul etkililiğini artırıcı etkisi olan aşağıdaki dört özelliği bulunmaktadır:

- Vizyon oluşturma ve yönlendirmede bulunma,
- İnsanları anlama ve geliştirme,
- Organizasyonu yeniden yapılandırma,
- Öğretim programını yönetme.

Okulda eğitsel liderliğin göstergeleri ve okulu etkin kılma açısından getirilerine bakıldığında; bir okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri ortak bir amaca ulaşmak doğrultusunda yönlendirebilen, öğretmenler ve öğrencilerin motivasyonlarını artıran, potansiyelleri hakkında farkındalık yaratan, çatışmaların önlenmesini ve çözüme kavuşturulmasını sağlayan, eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek için gerekli inisiyatifleri alan bir liderin okulu etkili kılma açısından yarar sağlaması beklenmektedir.

- *Olanaklar ve Materyaller*

Eğitimin en önemli amacı, öğrencide istenen davranış değişimini yaratmak olduğundan, davranış değişimini gerekli materyaller olmaksızın gerçekleştirmek zordur

(Afework ve Asfaw, 2011). Sosyal ve fiziksel olanaklar, ulaşılabilen ve okulun sunabildiği materyaller öğrenci tarafından okulun olumlu algılanmasında ve öğrenmeye yönelik motivasyon sağlamada önemli bir role sahiptir (Durbin, 1989). Yetersiz okul materyallerinin ve kısıtlı olanakların öğrenci ve öğretmenler üzerinde olumsuz algı yarattığını ve okul tarafından sağlanan kaynakların niteliği ve sayısı arttıkça öğrenci başarısı ve bağlılığının arttığını göstermiştir (O’Neill, 2000).

- *Öğretim Elemanlarının Niteliği*

Öğrenci başarısını öğrenmenin bir kanıtı, öğrenci öğrenmesinin de öğretmenin “etkililiğinin” göstergesi olarak kabul edilmesi dolayısıyla öğretmenin niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir. Öğretmenin etkililiği üstünde rolü olan bazı faktörler; öğretmenin formal eğitimi (Betts, Zau ve Rice, 2003), pedagojik uzmanlığı (Ashton ve Crocker, 1987), akreditasyon ya da resmi bir sertifikaya sahip olması, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi ve profesyonel gelişim programlarına katılma (Cohen ve Hill, 1977) olarak gösterilebilir.

- *Düzen ve Disiplin*

Öğrencilerin okulda ve özel olarak sınıfta istenmeyen davranışları göstermelerinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Öncelikli olarak sıkılma, kendi becerilerine güvenmeme, özgüven düşüklüğü, olumsuz tutum vb. bu nedenlere örnek gösterilebilir (Khuluse, 2009). Bu açıdan okulda düzen ve disiplinin sağlanması; öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artırılması, öğrencilerin kendi davranışlarını yönetmeleri için öğretmenlerin pozisyonunu ve otoritesini anlamaları ve kabul etmeleri ile mümkündür. Wood, Nicholdson ve Findley (1985) disiplinin, öğrenci başarısını ve istedik öğrenci davranışlarının görülme sıklığını artırdığını bulmuştur. West (1982), düzensizlik ve disiplin eksikliğinin öğrenci başarısını düşüren bir etkisi olduğunu, dahası öğrencilerin okuldan ayrılması, okuldan atılması durumlarının başlıca nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Durand (1990), disiplin eksikliğine yol açan nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kalabalık sınıflar
- Öğretmenin disiplin tarzı (fazla otoriter ya da fazla hoşgörölü)
- Madde kullanımı
- Sınıftaki öğrencilerin yaşça birbirlerinden farklı olması
- Öğrencilerin, okul işleriyle baş etmedeki yetersizliği



- Sınıf yönetiminin eksikliği
- Öğrencilerin bilişsel seviyesinin altındaki konular
- Öğrencilerin okula yönelik sorumluluk bilinçlerinin düşüklüğü
- Disiplin kurallarının bir bütün olarak uygulanamayışı

Nedenlerinin önüne geçilerek yalnızca belli derslerde değil, genel olarak okul çapında düzen ve disiplinin sağlanması beklentilerin ve hedeflerin gerçekleşmesi için önem teşkil etmektedir (Khuluse, 2009). Okulun hedeflerini gerçekleştirerek etkili bir okul olmasında, etkili bir disiplin yönetimi de ön plana çıkmaktadır.

#### - Müfredatın İzlenmesi

Eğitim sürecinde öğrencilere sunulacak öğretim yaşantılarının nasıl organize edileceği, eğitim basamaklarına, sınıf düzeylerine ve derslere nasıl dağıtılacağı, derslere ilişkin yıllara ve dönemlere göre içerik programının nasıl yapılacağı eğitim otoritelerinin uzun süredir tartışma alanlarından biridir (Protheroe, 2008). Bu konuda çeşitli ülkelerde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin Amerika Birleşmiş Devletleri'nde, eyaletler çerçevesinde geçerli genel müfredatlar “okul yönetim kurulları” (*school board*) aracılığı ile geliştirilmekte ve uygulaması da yine bu kurullar aracılığıyla denetlenmektedir. Buna karşın Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından her sınıf düzeyinde derslere göre düzenlenmiş şekilde merkezi müfredat geliştirilmekte, bu müfredatta tüm sınıf düzeylerinde hangi konuların işleneceği detaylarıyla belirlenmekte ve söz konusu merkezi müfredat ülkedeki kamusal tüm eğitim kurumlarında geçerli olmaktadır.

Öğrenme sürecine liderlik ve rehberlik eden öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim yaşantılarını, müfredat ile paralellik sağlayacak şekilde gerçekleştirmeleridir (Protheroe, 2008). Okul müdürü ve idari kadrodan bu konuda beklenen ise, yönetiminden sorumlu oldukları eğitim kurumunda, merkezi müfredat ile belirlenen eğitim akışı ile okullarındaki eğitim akışının ne kadar uyumlu olduğunu kontrol etmektir (Protheroe, 2008). Bunun önemli nedenlerinden biri, öğrenci başarısı ve motivasyonu üstünde müfredatın kalitesi kadar müfredatın işlenme şekli ve takibinin de önem teşkil etmesidir (Shields-Bennett, 2007). Yazılı olarak detaylı araştırmalar sonucu iyi yapılandırılmış bir müfredat, uygulama sorunları sebebiyle istendik sonuçlar ya da çıktılar oluşturamayabilir (Shields-Bennett, 2007).

- *Yüksek Beklentiler*

Öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri akademik performansı belirleyici faktörlerden biri de öğretmenler tarafından öğrencilere yansıtılan beklenti düzeyidir. Buna göre, kendilerinden daha yüksek akademik performans beklenen öğrencilerin, bu beklentiye anlayarak yüksek performans için daha fazla çaba gösterdikleri ve daha yüksek başarıya sahip oldukları bulunmuştur (Tsiplakides ve Keramida, 2010).

Öğretmen beklentilerinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi hakkındaki önemli deneysel araştırmalardan biri Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerine standart bir zekâ Testi olan “Flanagan’s Test of General Ability” uygulanmıştır. Ancak bu uygulama yapılırken içerik aynı kalmak suretiyle test kitapçıklarının üstüne “Harvard Test of Inflected Acquisition” yazılarak, öğretmenlere testin Harvard tarafından geliştirilmiş, yüksek zekâ potansiyeline sahip öğrencileri ayırt etmede kullanılan özel bir test olduğu ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında, test puanları henüz hesaplanmadan “tesadüfi” seçilen öğrencilerin çok yüksek puanlar aldıkları öğretmenlerine bildirilmiştir. Araştırmacılar, bu uygulamayı takip eden iki yıl boyunca öğrenci ve öğretmen davranışlarını izlemiş, iki yılın sonunda tekrar yapılan zekâ testinde zekâ puanlarını en çok artıran öğrencilerin, daha önce tesadüfi olarak seçilip öğretmenlere çok yüksek puan aldıkları bildirilen öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca yol açan öğretmen davranışlarının ise söz konusu öğrencilere daha fazla söz hakkı verilmesi, başla onaylama, tebessüm etme vb. davranışlarla öğrencilerin daha fazla onaylanması, daha fazla kişisel geribildirimde bulunulması, öğrenci davranışlarının öğretmenler tarafından daha yakından izlenmesi aracılığıyla öğrencilerin derslere yönelik bağlılığının ve motivasyonunun artırılması olduğu görülmüştür. Rosenthal ve Jacobson (1968)’ın bu çalışması sonucunda öğrenci başarısının öğretmen beklentisi ile ilişkisi, Beklenti Etkisi (*Pygmalion Effect*) ile açıklanmaya başlamıştır.

- *Ödüller ve Teşvikler*

Öğrencilerin akademik performanslarındaki düşüklük sıklıkla okula yönelik olumlu tutum eksikliği ve motivasyon düşüklüğü ile açıklanmaktadır. Bu durum dolayısıyla, öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla ödül ve teşvikler kullanılabilir (Baranek, 1996). Öğrenci motivasyonu yalnız öğrenci başarısını değil, okula bağlılık, müfredat dışı etkinliklere katılma vb. istedik birçok boyutta olumlu katkı sağlamaktadır. Eğitsel anlamda öğrenci motivasyonunu artırmada en sık kullanılan ödül ve teşvikler; fazladan not verme,

eğitim alanında kullanılan çeşitli fiziki materyaller (sticker, kalem, silgi, vb.) verme, ders dışı kitap vb. kaynaklar sağlama, bazı etkinliklere indirimli ya da ücretsiz katılım sağlama imkânı verme vb. olarak gösterilebilir (Chao, Dehejia, Mukhopadhyay ve Visaria, 2015). Önemli olan nokta, öğrencilere verilen ödüllerin ve yapılan teşviklerin asıl amacının öğrenci motivasyonunu artırmak olduğunun unutulmaması, öğrencilerin doğrudan ödüle odaklanmalarının önüne geçilmesidir. Aksi takdirde ödülün ve teşvik için ortaya konulan nesne ya da fırsatların sembolik değerinin yerini maddi değeri almakta, öğrenciler edimsel koşullanmanın öznesi durumunda kalabilmektedirler (Leuven, Oosterbeek ve Klaauw, 2010).

Dweck ve Leggett (1988) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin akademik konular üstüne, özellikle kişisel bilgi ve beceri düzeylerinin arttığını kendileri keşfettiğinde içsel motivasyonlarının da arttığını göstermekte, dolayısıyla öğrenci motivasyonunu geliştirmek için en ideal yolun öğrencilerin gelişimlerini kendilerinin fark etmesine olanak sağlayacak bir eğitim süreci olduğunu ifade etmektedirler. Buna karşın öğrenci motivasyonunu artırmada sıklıkla dışsal bir teşvik unsuru olarak ödül kullanmak öğrencilerin motivasyonlarını sürdürebilmek için sürekli dış kaynaklara bağımlı olmak anlamı taşıyabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmayı amaçlayan; maddi (nesnel) olmayan, dönem boyu sürececek bir proje ya da öğrencilerin kişisel ya da grup olarak ortaya koyacakları bir ürünle ilişkilendirilmiş ödüllerin daha istendik sonuçlar sağladığı ortaya konulduğundan (Deci ve Ryan, 1985; Levitt, List, Neckermann ve Sadoff, 2011; Chao ve ark., 2015) öğrencilerin uygun şekilde ödüllendirilmelerini ile içsel motivasyonlarının artması beklenmektedir.

#### - *Sınıfta Öğrenmeye Ayrılan Vakit*

Zaman, çok çeşitli açılardan öğrenci davranışları üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür (Kayode ve Ayodele, 2015). Okulla ilişkili tüm paydaşlar -öğrenciler, öğretmenler, veliler, vb. için en önemli kaynaklardan biri olması dolayısıyla eğitsel süreçlerde nasıl kullanıldığı ve yönetildiği ön plana çıkmaktadır. Ekundayo, Konwea ve Yusuf (2010) yaptıkları çalışmada, birçok farklı eğitim sistemi içinde öğretmenlerin daha fazla zamana sahip olmayı dilediklerini, kendilerine daha fazla zaman verilmesi halinde eğitim sürecini daha etkin kullanacaklarını belirttiklerini bildirmiştir. Etkili bir eğitim sürecinde, en önemli kaynaklardan olan zamanın etkili kullanımı, olabildiğince istenmeyen kaynaklar sebebiyle

tüketiminin önüne geçilmelidir. Öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilerinin yanında, sınıf yönetimi becerileri içinde en önemli becerilerden birinin zaman yönetimi olduğu görülmektedir. Naglieri ve Gottling (1997), okuldaki zamanın akademik anlamda en doğru şekilde kullanılmasının öğrencilerin akademik performanslarını göstermek için fırsatlarını artıracığını, Ekundayo, Konwea ve Yusuf (2010) ise öğrenciler ve öğretmen-öğrenci arası etkileşim ile akademik açıdan üretim arasında denge kurulacağını belirtmiştir. Ek olarak, öğretmenler tarafından eğitim zamanının etkili kullanılması sınıf atmosferine olumlu katkı sağlayan bir faktördür (Oliver ve Reschly, 2007).

#### - *Öğretim Yöntemlerinin Çeşitliliği*

Eğitimin temel işlevi, öğrencide istedik yönde davranış değişimi sağlamak (Ertürk, 1972) olduğundan bilginin öğretmenlerden öğrencilere aktarılmasında ve öğrencilerin bilgileri keşfetmelerinin sağlanmasında farklı yollar kullanabilmesi önemlidir (Munyaradzi-Ganyaupfu, 2013). Adunola (2011)'ya göre, öğrencide istenen davranış değişimlerini sağlamak için öğretmenlerin konu, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenin yetkinliği vb. çeşitli faktörleri dikkate alarak hangi öğretim yöntemini tercih edeceğini belirlemesi eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerden biridir. Öğretim yöntemlerinin etkili kullanılmasında en önemli faktör, öğrenci grubunu iyi tanımak, ihtiyaç duydukları ve tercih ettikleri öğrenme yollarını anlayarak bu yollar üstünde bireysel becerilerini geliştirmektir. Bu şekilde, her biri eşsiz birer birey olarak öğrencilerin öğrenme talepleri dikkate alınmış olur ve farklı şekillerde bilginin işlenmesi mümkün hale gelir.

#### - *Öğretim Materyalleri*

Eğitim alanında politika geliştirenler ve uzmanlar tarafından uzun zamandır savunulan, sınıf ve okul içinde öğrencinin ulaşabileceği materyal sayısı ve kalitesi arttıkça öğrencilere ilişkin çıktılarının da (başta öğrenci başarısı olmak üzere) daha iyi hale geleceği düşüncesinin tümüyle doğru olmadığı birçok ülkede tecrübe edilmiştir (Kurdziolek, 2011). Eğitim alanında kullanılan eğitim materyallerinin öğrenci düzeyindeki değişkenler üstündeki etkisi kullanım şekline göre önemli değişimler göstermektedir (Cohen, Raudenbush ve Ball, 2002). Sınıf içi eğitim sürecinin öğretmen, öğrenci ve materyaller arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımı üstünde materyallerin etkisi olduğu ifade edilebilir.

Sınıflara ilişkin genel düşünce, okul içinde eğitim amacına hizmet eden birimler oldukları yönündedir. Bu birimler içinde öğretmenler ve öğrenciler, kendi rollerinin gereklerini gerçekleştirmektedir. Buna karşın sınıfın, yalnızca basit bir öğretim alanı olarak değerlendirilmesi yanlıştır; öğrencilerin birbirleri arasında, öğretmenleri ile ve mevcut eğitim materyalleri ile etkileşim kurdukları bir alandır. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi ve beceri edinmesinde yalnızca öğretmen niteliği ve kişisel özellikleri değil, aynı zamanda öğrencilere sunulan eğitim materyallerinin de etkisi olmaktadır. Özellikle soyut kavramlar ve terimler içeren konuların öğretilmesinde materyal kullanılmasının, öğrencilerin konuyu kavramasında kolaylaştırıcı ve zamanı kısaltıcı bir etkisinin olduğunu gösterilmiştir. Buna karşın Kurdziolek (2011), farklı öğretim materyallerinin bulunmasına rağmen öğretmenler tarafından yeterince tercih edilmediğini, öğretim materyallerini kullanma konusunda öğrencilerin teşvik edilmediğini belirtmiştir.

- *Sürekli ve Adil Değerlendirme*

Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerden kazanmaları beklenen becerilerin yapısının değiştiği görülmektedir. Eski eğitsel beklentilerin yerini çok daha hızlı değişen, daha soyut, çok boyutlu, daha teknoloji ile ilişkili beklentiler ve kazanımlar almaktadır. Diğer taraftan eğitim alanındaki geleneksel bakış açısı ile belirlenen konuların mantıksal bir sıra içinde yıllara, aylara ve haftalara bölünmesi şeklinde oluşturulan müfredat programları, bu programların belirli dönemlerinde yapılan değerlendirmeler, söz konusu becerilerin ne kadar kazandırılabilirdiğine ilişkin yeterli geribildirim sağlayamamaktadır.

Güncel becerilerin kazandırılması için sarmal eğitim düzeninde, aynı konunun üzerinden farklı dönemlerde tekrarlı bir şekilde geçilmesi ve konuların her seferine kapsamının genişletilerek öğrenci tarafından içselleştirilmesi hedeflenmekte, bu gelişimi izlemek için de değerlendirme sıklığı artmaktadır. Bu açıdan, öğrencilere kazandırılması istenilen davranışları gözlemlemek ve farklı yöntemleri kullanarak değerlendirme yapmak, birçok açıdan hem sistemin etkililiğini belirlemek hem de öğrencilere becerilerini göstermek açısından fırsat sağlamaktadır. Sık yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik çalışma süresini ve gayretini artırdığı ampirik çalışmalarla (Zraggen, 2009) belirlense de en iyi değerlendirme sıklığının ne olduğu konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Çok sık yapılan değerlendirmeler ise öğrenci motivasyonunu düşürmekte, okula yönelik tutumu olumsuz hale getirmekte ve zaman aldığından müfredatın izlenmesini

zorlaştırabilmektedir (Kika, McLaughlin ve Dixon, 1992). Bu nedenle, değerlendirmeleri yaparken farklı yöntemleri harmanlamak, tüm öğrenciler için aynı ölçütleri kullanmak ve müfredatın izlenmesini aksatmadan mümkün olduğunda sık olacak şekilde planlama yapmak en iyi sonuçları sağlayacaktır.

Okulda yapılan değerlendirmelerde tüm öğrenciler için aynı ölçütlerin kullanılması, yapılan değerlendirmelerin öğrenciler tarafından adil görülmesi öğrencilerin okula yönelik davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Benzer öğrenci davranışlarının farklı öğretmenler tarafından birbirinden farklı şekilde değerlendirilmesi, öğrencilerin değerlendirmeye yönelik adalet algısını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu gösterilmiştir. Biberman-Shalev, Sabbagh, Resh ve Kramarski (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, uzmanlık düzeyi, konu alanı (disiplin) ve kıdemlerinin, değerlendirme süreçlerine etki ettiğini bulmuşlardır. Diğer taraftan, öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi de değerlendirme süreçlerine etki eden değişkenler olarak gösterilmektedir (Klapp Lekholm, 2011). Bu açıdan, öğrenci ve öğretmen değişkenlerinden mümkün olduğunca etkilenmeyen, öğrencilerin demografik özelliklerinden bağımsız, objektif değerlendirmeler yapmak okulu etkili kılan ve süreci öznellikten kurtaran önemli bir faktördür.

#### - *Eğitime Yönelik Tutum*

Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilirken; öğrencilerin bilgileri hatırlama, sahip olduğu becerileri gösterme, bilgileri sözlü ve yazılı bir şekilde iletme, sınavlarda performans gösterme vb. göstergelere odaklanılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmede kullanılan bu ölçütler eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik boyutlara sahiptir. Okula yönelik tutum, bu açıdan öğrencilerin akademik performansları ve okulla ilişkili bağlanma, katılım gösterme, çaba gösterme vb. değişkenler üstünde duruma göre değişen, olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Bernstein, Penner, Clarke-Stewart ve Roy, 2006). Fazio ve Roskes (1994), okul ve okul içi değişkenlere yönelik tutumun önemini şu şekilde belirtmiştir; “eğitim psikolojisinde tutumlar önemlidir çünkü öğrencilerin düşünme şekillerini, sosyal bilgiyi nasıl yorumladıklarını etkilerler”. Öğrencilerin büyük kısmı öğrenmeye ve bir kurum olarak okula heves ile gelir, motivasyonu yüksek bir şekilde eğitim sürecine başlar (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014). Okulun bu konudaki rolü, bu motivasyonu korumak ve mümkün olduğunca artırmak, öğrencilerin bu olumlu bakış açılarını diğer eğitim kademesine ya da diğer eğitim

kurumlarına taşıdıklarından emin olmaktadır (Kuusinen ve Leskinen, 1988). Öğrencilerin bazıları, okula yönelik algılarının olumlu olması sonucunda, okulu günlük hayatlarının merkezinde konumlandırmaktadır (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014). Genel olarak okulda bulunmaktan ve özel olarak okula ilişkin yaşantılarından mutlu olan öğrenciler, uzun vadeli olarak okulu hayatlarının önemli bir parçası olarak değerlendirmektedir. Bu okula ilişkin iyilik halinin akademik performans üzerinde etkisi bulunmakta, istendik davranışların görülme sıklığını artırması beklenmektedir (Candeias, Rebelo, Olivera ve Mendes, 2012). Buna karşın, okula yönelik tutumun olumsuz olması ise eğitim sürecinde odaklanılan istendik davranış değişikliklerinin gerçekleştirilememesine, hatta olumsuz davranışlar geliştirilmesine neden olabilmektedir.

#### - Öğrenmeye Yönelik İlgî

Bir değişkene yönelik ilgi duymayı Dewey (1913) “bir şeyle (fiziksel ya da psikolojik nesne) fiziksel ya da zihinsel açıdan meşgul olma, bilgi sahibi olmaya çaba gösterme, merak gösterme” olarak ifade etmiştir. Daha güncel olarak ilgi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; ilgi duyan birey ile ilgi duyduğu nesne arasında anlamsal bir bağ olduğu, diğer bir ifadeyle kişinin, ilgi duyduğu nesneye özel bir anlam atfettiği görülmektedir (Harackiewicz ve Hulleman, 2010). Bu açıdan, ilginin bir değişken olarak eğitim ve psikoloji alanında öğrencilerin okula yaklaşımları ve akademik başarıları ile ilişkilidir. Ainley, Hidi ve Bendorff (2002) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik ilgisi arttıkça dikkat, hatırlama, çaba ve zorlu görevlere karşı direnç gösterme düzeylerinin de arttığını göstermiştir. Schiefele, Krapp ve Winteler (1992) tarafından gerçekleştirilen, 150’den fazla araştırmayı içeren meta-analiz çalışmasında, ilgi ile akademik başarı arasında orta düzeyde manidar bir ilişki ( $r=0.31$ ,  $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan, ilginin öğrenme ve akademik başarı üstünde etkisi olan, önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Öğrenme ve akademik başarı üstündeki etkisinin yanında, öğrenmenin ve okulun birer ilgi nesnesi haline getirilmesi; öğrencinin öğrenmeye yönelik davranışlar kazanmasını sağlayan, kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilmesinde yardımcı bir role sahiptir (Harackiewicz ve Hulleman, 2010).

#### **Okul Etkililiği ve Okul Büyüklüğü**

Okul büyüklüğü öğrencilerin okula yönelik davranışları üstünde önemli role sahip değişkenlerden biridir (Scheerens, Hendricks ve Luyten, 2014). Okulların öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için daha güvenli ortamlar olması, tüm öğrencilerin başarı

gösterebileceği fırsatlar sunan kurumlar olması için en uygun okul büyüklüğünün ne olduğu sorusu eğitimle ilgili tüm paydaşların odaklandığı sorulardan biridir. Okul büyüklüğünün öğrenme çıktıları üstündeki etkisi 1950’li yıllardan bu yana incelenmekle beraber özellikle Amerika’da bir okulu en etkili kılacak okul büyüklüğünün, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini en üst seviyede tutacak kadar küçük ancak aynı zamanda yönetsel giderler anlamında verimli olacak kadar büyük olması beklenmektedir. Temel ekonomik terimler dikkate alındığında, büyük kurumların birim maliyetler açısından küçük kurumlara göre daha verimli şekilde yönetilebildiği aşikardır (Jewell, 1989). Bu açıdan bakıldığında daha büyük okulların küçük okullara kıyasla daha ekonomik ve daha verimli eğitimsel süreçler sağlayabileceği düşünülebilir. Ancak söz konusu verimlilik varsayımının, büyük oranda öğrenci ve öğretmenlerden oluşan bir kurum olan okullarda aynı şekilde işlediğini söylemek oldukça zordur (McKenzie, 1983; Haller, 1992). Bunun temel nedeni, kurumun büyüdükçe verimliliğin artması varsayımının, iş gücünün otomasyona bağlı olduğu durumlarda geçerli olması ancak okullarda iş gücünün insana bağlı olmasıdır.

Fox (1981), okul büyüklüğü ile ekonomik verimlilik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal değil ters U şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışma Monk (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmamasının temel nedeni olarak belli bir noktaya kadar öğrenci sayısının artmasının verimliliği artırdığı ancak söz konusu noktadan sonra öğrenci sayısının artmasının öğrenci temelli ve yönetsel maliyetleri fazlasıyla artırdığı, dolayısıyla verimi azalttığı ifade edilmiştir. Fox (1981) da bu durumu, okul büyüklüğünün artmasının öğrenci başına maliyeti azalttığını ancak maksimum sınıf büyüklüğü aşıldığında daha fazla tasarruf yapılamaz hale gelinerek yönetsel masrafların artmasıyla açıklamıştır. Dolayısıyla öğrenci sayısı arttıkça okulların verimliliğinin artması görüşü ekonomik açıdan olumlu bulunsa da okullarda geçerliği oldukça sınırlıdır (Slate ve Jones, 2005).

Okul büyüklüğünün öğrenci katılımı ve öğrencilerin okula bağlılığındaki rolüne dair araştırmalar, küçük ve orta büyüklükteki okulların lehine sonuçlar sağlamaktadır (Lee ve Smith, 1995; Leithwood ve Jantzi, 2009). Bu sonuçlara göre, daha küçük okullarda öğrencilerin derslere ve ders dışı etkinliklere katılım sıklıklarının daha yüksek ve okullarına yönelik aidiyet duygularının daha güçlü olduğu söylenebilir. Öğrenci katılımının küçük okullarda daha yüksek olması, öğrenci sayısının daha sınırlı olmasının doğrudan bir sonucudur. Öğrenci sayısı azaldıkça hem öğrencilerin istedikleri dersleri alma hem de ders



içinde öğrencilere söz hakkı verilme olasılığı artmaktadır, her ikisi de eğitimsel açıdan istenen durumları ifade etmektedir.

Okul büyüklüğünün önem teşkil ettiği eğitimsel unsurlardan biri de okulda adillik ve eşitliktir. Özellikle pedagojik ve eğitimsel açılardan çeşitli sınırlılıkları olan öğrencilerin daha küçük okullarda başarılı olma olasılığı artmaktadır (Howley, 1994). Bu durumun temel nedeni, bu tür sınırlılıklara sahip öğrencilerin küçük okullarda rahatlıkla fark edilebilmeleri, öğretmenleri tarafından izlenmeleri ve yönlendirilebilmeleridir. Yalnızca sınırlılığa sahip öğrenciler için değil, tipik öğrenciler için de daha küçük okulların sağladığı imkanlar bulunmaktadır. Küçük okullarda öğrenciler, diğer öğrencileri daha yakından gözlemlene ve öğrencilerin tüm öğrencilere yönelik yaklaşımlarını takip etme şansı bulurlar. Okullarındaki olaylardan ve etkinliklerden daha kolay haberdar olurlar ve katılım gösterebilirler, bu açıdan sağlanan fırsatlar ve öğretmen yaklaşımları bağlamında öğrencilere daha adil ve eşitlikçi bir ortam sunmak mümkün olmaktadır.

Okul büyüklüğünün öğrenci davranışı üstünde etkili olma araçlarından birisi de öğretmenlerin algısındaki rolüdür. Daha küçük okullarda öğretmenler düzen ve disiplin açısından kuralların daha iyi işlediğini, öğretim süresinin daha etkili kullanıldığını (Johnson, Howley ve Howley, 2002) ve kendilerini daha güvende hissettiklerini (McRobbie, 2001) belirtmektedirler. Daha az sayıda öğrenci ile etkileşime giren öğretmenlerin öğrencilerini bireysel olarak tanıma olasılığı ve öğrencilerinin akademik gelişimini izleme sıklığı artmaktadır. Öğretmenlerin okula yönelik tutumları ve davranışları olumlu oldukça bu davranışlarını öğrencilerine yansıtma olasılıkları artmakta ve bu durum da öğrenci davranışları üstünde olumlu bir etki oluşturmaktadır.

Okul büyüklüğünün öğrenci başarısı ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilse (Lindsay, 1984; Fowler ve Walberg, 1991; Lee ve Smith, 1997) de, okul büyüklüğünün özellikle öğrencilerin duyuşsal özellikleri üstünde etkili olduğu bulgusu birçok araştırmacı tarafından görüş birliğine varılan bir konudur. 1900'li yılların başından 1960'lı yıllara kadar süren büyük okulların ekonomik olarak verimliliğinin yüksek olacağına yönelik görüşün geçerliğini büyük ölçüde kaybettiği görülmüş, birçok öğrenci ve öğretmen davranışı açısından küçük okulların daha olumlu sonuçlar sağladığı bulunmuştur (Howley, 2000; Johnson, Howley ve Howley, 2002; McRobbie, 2001). Kuzey Carolina Eğitim Bakanlığı (1998) tarafından yapılan 847 ilkokul, 308 ortaokul ve 292 lise düzeyindeki okulu içeren çalışmada da küçük okulların daha güvenli, daha düzenli ve

disiplinli, öğrencilerin derslere ve ders dışı aktivitelere daha yoğun katılım gösterdiği, öğrencilerin benlik saygısının daha yüksek olduğu kurumlar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada eğitim düzeylerine göre önerilen okul büyüklükleri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1

*Kuzey Carolina Eğitim Bakanlığına (1998) Göre Okullarda İdeal Öğrenci Sayıları*

Eğitim Düzeyi	Olumlu İklim ve Düzen için İdeal Öğrenci Sayısı	Ekonomik Verimlilik için İdeal Öğrenci Sayısı
İlkokul	300-400	450-700
Ortaokul	300-600	600-800
Lise	400-800	800-1,200

Okul büyüklüğü ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir. Holas ve Huston (2012), ortaokul düzeyindeki öğrenciler üstünde yaptıkları çalışmada okul büyüklüğü ile öğrencilerin okullarına yönelik bağlılıkları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Buna göre, okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin okullarına bağlılık hissetme düzeylerinin azaldığı ifade edilebilir. Chen ve Vazsonyi (2013), öğrencilerin sosyoekonomik ve demografik özelliklerini kontrol ederek okul büyüklüğü ile öğrencilerin problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve büyük okullarda gözlenen problem davranış sıklığının küçük okullara kıyasla daha fazla olduğunu bulmuştur. Bickel (1999), Georgia eyaletindeki 1,626 okulda yaptığı incelemede özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından okul büyüklüğü arttıkça öğrenci başarısının düştüğünü belirlemiştir.

Howley ve Bickel (2000), Georgia, Ohio, Montana ve Teksas olmak üzere dört eyaletteki 12,644 okulu dahil ettikleri çalışmada yoksulluğun öğrenci başarısı üstündeki etkisinin büyük okullarda küçük okullara göre daha yüksek olduğunu göstermişlerdir. Bu çalışmada yoksulluk ve düşük başarı arasındaki ilişkinin büyük okullarda küçük okullardakinden 10 kat daha güçlü olduğu ifade edilmiştir. Cox (2002), merkezi olarak gerçekleştirilen SAT sınav sonuçlarına odaklandığı araştırmada, büyük okulların sahip oldukları öğretmen çeşitliliğine ve ekonomik açıdan sahip olması beklenen verimliliğe rağmen öğrenci başarısı açısından küçük okulların gerisinde kaldığını, ebeveynlerin büyük okullarda söz hakkına sahip olmadıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bu açıdan, küçük okulların büyük okullara kıyasla daha sınırlı eğitimsel kaynaklara sahip olmalarına rağmen bu kaynakları daha etkin kullandıkları ve öğrencilere daha özelleştirilmiş bir eğitim süreci yaşatabildikleri ifade edilmiştir. Lee ve Loeb (2000), Chicago’da altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üstünde gerçekleştirdikleri çalışmada daha küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğunu bulmuş, ortaokullarda 400 ve daha az

öğrencinin olması gerektiğini savunmuşlardır. Mertens, Flowers ve Mulhall (2001), öğrenci sayısı 750 ve altındaki ortaokullarda eğitimsel etkinliklerin daha yoğun olduğu, ebeveyn katılımının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin planlama yapmak için daha fazla zaman ayırabildiklerini ifade etmiştir.

Türkiye’de okul büyüklüğü ile ilgili yapılan çalışmalar kapsamında, Usta ve Şimşek (2014), okul büyüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişki üstünde öğretmen/öğrenci oranı, okuldaki eğitim kaynaklarının niteliği ve okulun bulunduğu yerleşim yeri PISA 2012 Türkiye örnekleminde incelemiş ve üç değişkenin de okul büyüklüğü ile akademik başarı arasında manidar aracılık etkisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Özkan (2015) tarafından PISA 2012 uygulaması Türkiye 8. sınıf örnekleminde elde edilen sonuçlar, okul büyüklüğünün öğrenci başarısı üstünde manidar bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de daha küçük okullarda eğitim gören öğrencilerin başarı puanı ortalamasının manidar olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Yaman (2010), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin görüşlerini alarak gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin kalabalık sınıflarda eğitim görmeleri dolayısıyla en çok eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, hijyen, sosyal iletişim, öğretmenin rehberlik rolleri açısından sorunlar ve sınırlılıklar yaşandığı bulmuştur.

### **Okul Etkililiğinin Ölçülmesi**

Edmonds (1979)’ın sunduğu beş faktör modelinin Amerika Birleşmiş Milletlerindeki eğitim sektörü üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu etkinin ön plana çıktığı alanlar özellikle liderlik ve yönetsel özelliklerdir. Buna ek olarak beş faktör modelinin geçerliğini kanıtlamak için ve başka faktörler olmadığını gösteren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1985 ve sonrasında bu alanda yapılan çalışmalar, özellikle HLM (Hiyerarşik Lineer Modelleme) gibi istatistiksel analizlerin kullanım alanının genişlemesi dolayısıyla çalışma sayısı da ciddi ölçüde artmıştır.

Yenilikçi açıdan yapılan temel çalışmalardan biri Martimore, Sammons, Stoll, Lewis ve Ecob (1988) tarafından, olasılığa dayalı örnekleme süreci ile belirlenen 50 okuldaki toplam 2000 okul çağı çocuğu ile yapılan araştırmada sosyal ve akademik açıdan okullar açısından fark yaratan önemli faktörler aşağıda açıklanmıştır:

- *Yönetim tarafından amaç odaklı yaklaşım*

Okulun ihtiyaçlarını anlamaya özen gösteren, sürece aktif olarak katılan ancak karar aşamasında gücü paylaşmaya eğilimli olan yönetim anlayışıdır. Personelin üzerinde baskı yaratan otoriter bir anlayış yerine, süreçler açısından onlara rehberlik etme ve destek olmayı içermektedir.

- *Paydaşların sürece dahil olması*

Eğitim politikalarının belirlenmesinde doğrudan/dolaylı olarak rol alan delegelerin, görev alanında yer alan okullarda da yönetsel süreçlerde rol alması, yönetimin olumlu yönde etki kazanmasını sağlar.

- *Öğretmenlerin sürece katılımı*

Başarılı ve fark yaratan okullarda, öğretmenler yönetsel kararların alınmasında, müfredatın oluşturulmasında ve kendi müfredat programlarının yapılmasında rol almakta, bu süreçlere doğrudan katılmaktadır.

- *Öğretmenler arası tutarlılık*

Personelin uzun süreli çalışması (düşük işten ayrılma oranı) ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutarlı davranışları etkinliği artırmaktadır.

- *Yapılandırılmış okul günleri*

Öğrenciler, okuldaki süreleri bir şekilde yapılandırıldığında daha iyi performans göstermektedirler. Etkili okullarda çocuklardan beklenenler öğretmenler tarafından organize edilmekte ancak bu yapılandırma içinde çocukların belli bir düzeyde özgür olmaları garanti altına alınmaktadır. Sıklıkla, uzun bir görev listesi ve sınırsız sorumluluk ve özgürlük verilen öğrencilerin performanslarının olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur.

- *Entelektüel açıdan zorlayıcı eğitim*

Öğretmenlerin daha ilgi çekici güdüleyici bir süreci yönetmelerinin, öğrencilerin performansını artırması beklendik bir durumdur. Bu nedenle yüksek düzey bilişsel becerileri ölçen soruların sorulması ve problem çözme becerilerini gerektiren süreçlerin işe katılması önemli görülmektedir.

- *İş merkezli ortam*

Öğrencilerin yaptıkları işten ve içinde buldukları süreçlerden memnun oldukları, yeni görevlere başlamaya hevesli oldukları bir ortama sahip olmaları öğrenci performansını artırıcı bir role sahiptir. Bu ortamın standart özellikleri düşük ses seviyesi ve ortamdaki hareketin daha çok işle ilgili olması, nedensiz olmamasıdır.

- *Oturumlar içinde sınırlandırılmış odaklanma*

Öğretmenlerin, enerji ve odaklarının bir ya da en fazla iki konuyla sınırlandırmaları öğrenci performansını artırmaktadır. Daha fazla konu söz konusu olduğunda, diğer bir ifadeyle odak konular sınırlandırılmadığında öğrenci odağı da dağılma eğilimindedir.

- *Öğrenci ve öğretmenler arasında maksimum iletişim*

Öğrencilerin performansı, öğretmenleriyle içerik odaklı iletişim arttıkça ciddi ölçüde artmaktadır. Öğretmenler sıklıkla zamanların büyük kısmını içerik aktarmaya ayırmakta, öğrencilerle doğrudan iletişime daha az zaman ayırmaktadır. Bunun yerine, öğrencilerle tartışma ve konuşma fırsatlarını etkin şekilde kullanma, sık soru sorma ya da içerikle ilgili metinleri okumak daha etkili seçeneklerdir.

- *Bütüncül bir kayıt ve izleme sistemine sahip olma*

Çocukların gelişimini izleme ve farklı şekillerde kaydetme yönetimin önemli sorumluluklarından biridir ve aynı zamanda öğretmenlerin planlama ve değerlendirme sürecinin de önemli bir parçasıdır.

- *Veli katılımı*

İnformal olarak “açık-kapı” politikasına sahip olan, velilerin katılımı açısından açık ve destekleyici olan eğitim süreçleri öğrencilerin performanslarını artırıcı bir etkiye sahiptir. Böylece ebeveynler, çocuklarının evdeki eğitsel etkinliklerini izleme ve takip etmeye imkân bulmaktadır.

- *Olumlu iklim*

Etkili bir okul, olumlu değerlere ve inançlara sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle etkili bir okul iklimi, olumlu değişkenler ve yaklaşım gerektirir.

Louisiana Okul Etkililik Çalışması (*Louisiana School Effectiveness Study*), 1980’de pilot çalışma ile başlayıp 1992’de sonlanan karma model bir çalışmadır (Teddlie ve Stringfield, 1993). Kapsamlı araştırmanın bir bölümünde okul ve sınıf düzeyinde etkili okulların özelliklerini araştırmaktadır. Etkili olan ve olmayan okullar arasındaki en önemli farkların, etkili okullar lehine olmak üzere aşağıdaki faktörler ile açıklandığı görülmüştür:

- Görevlere ayrılan zamanın yüksek olması,
- Yeni öğrenme/uygulama materyallerinin sunulması,
- Bağımsız uygulamayı cesaretlendirme,
- Öğrencilere yönelik yüksek beklentilere sahip olma,
- Olumlu destek verme,
- Sözüünün kesilmesi ve engellenme ile nadiren karşılaşılması,
- Özgürlüklerin kısıtlanmadığı bir disiplin anlayışı,
- Arkadaş canlısı bir ortam,
- Sınıfın yapısı ve görünümü

### ***Okulun Etkililiğini Belirleme ve Hesap Verebilirlik Konularında Türkiye’de Yapılan Çalışmalar***

Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, Güzel ve Tuncer (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 1.-5. sınıf aralığında öğretim programlarının kapsam ve öğrenme çıktıları incelenmiştir. Çalışmada, MEB tarafından yapılandırmacı eğitim anlayışıyla tekrar düzenlenen müfredat detaylı olarak incelenmiş, genel olarak içerik ve özel olarak kazanımların uyumu, etkinlikler ve öğrenme çıktılarına ilişkin tespitler yapılmıştır. Kapsam bağlamında yapılan incelemede, kuramsal olarak sarmal yapıyla düzenlenen müfredat olumlu bir gelişim gösterse de özellikle üst düzey düşünme süreçlerine yönelik kazanım ifadelerindeki belirsizlik, kazanımlarda bilişsel beceriler yerine konuların vurgulanması ve kazanımlarla etkinlik ve örnek soru ilişkisinin net olmaması noktaları öne çıkarılmıştır. Öğretim programlarında tanımlanan eğitimsel yapı ile kazanımlar arasında yeterli uyumun olmaması bir iç tutarlılık sorunu olarak ele alınmıştır. Kazanımlara hizmet edemeyecek ölçüde zayıf etkinliklerin ve soruların bulunması, hatta bazı durumlarda soruların etkinlik olarak kabul edilmesi ise kapsam geçerliğini azalmaktadır.

İş Güzel, Berberoğlu, Demirtaşlı, Arıkan ve Tuncer (2009), öğrenci izleme sistemi (ÖİS) aracılığıyla 3.-7. sınıf aralığında devlet okulu ve özel okullardaki öğrenci başarısı değişimini Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında, her bir alana ait

çeşitli alt alanlarda incelemiştir. Türkçe dersinde okuduğunu anlama; matematik dersinde sayılar, geometri, ölçme, olasılık ve istatistik; fen bilimleri dersinde fen ve teknoloji alt alanlarında yapılan analizler neticesinde hem devlet okulları hem de özel okullarda ortak olarak düşük sınıf düzeylerinden yüksek sınıf düzeylerine doğru gelindikçe kazanılan bilişsel becerilerin düşüş gösterdiği, erişilen kazanımların oranının azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla yıllar geçtikçe, öğrencilerin kazandıkları becerilerin kendilerinden beklenen becerilere oranı düşmektedir. İki okul tipi kendi içinde karşılaştırıldığında hem temel beceriler hem de üst düzey bilişsel beceriler açısından özel okulların oranı devlet okullarına göre daha yüksek olsa da her iki okul türünde de bu becerilerin zamanla azaldığı görülmüştür. Araştırmacılar, bu durumu engellemek için sarmal eğitim sisteminin gerekliliği olarak etkinliklerin tekrar düzenlenmesini önermişlerdir.

Balkar (2010), Türkiye'nin üç farklı kentinde nitel görüşmeler yaparak okul gelişim planları ve bu planların etkililiği üzerinde öğretmen görüşleri toplamıştır. Adana, Bursa ve Kilis illerindeki 36 ilköğretim okulu öğretmeninden toplanan veriler aracılığıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler; öğretim süreci, öğrenci gelişimi, fiziki olanaklar, dışarıdan katkı sağlama, kaliteli eğitim-öğretim ve öğretmen performansı olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, gelişim planının en önemli görevinin öğretim sürecinin daha nitelikli hale getirmek olduğunu ve bu planın etkili olması için ise öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), etkili okul ve okul müdürünün özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Uşak'ta görev yapan 105 öğretmenin iki maddeden oluşan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda etkili okula ilişkin görüşlerin eğitim-öğretim süreci, okul-çevre ilişkisi, okul iklimi ve okul-aile ilişkisi olmak üzere dört temada; etkili okul müdürüne ilişkin görüşlerin ise liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki temada özetlenebileceği savunulmuştur.

Kantos ve Balcı (2011), bir hesap verebilirlik modeli geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarında devlet okulu ve özel okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerden, hesap verme sorumluluğunun kime ait olduğunu belirlemelerini istemiştir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin başarısı hakkında öncelikle okul müdürlerinin sorumlu olduğunu, öğretim sürecinin genel sorumluluğunda önceliğin yine okul müdürlerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin akademik gelişimlerinin sorumlusu olarak ise hem devlet okulları hem özel okullarda öğretmenler olarak görülmektedir.

Negiş-Işık ve Gürsel (2013), OKS sonuçlarına göre yüksek performans gösteren bir okulun kültürünü nitel olarak betimlenmesi amaçlayan araştırmalarında okul, öğrenci ve yönetim kademelerindeki eğitimsel değişkenler incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerden okulun kültürünü yansıtan ve kendilerini olumlu/olumsuz yönde etkileyen bir olayı anlatmaları istenmiştir. Hikâyelerdeki olaylar ve karakterler, içerik analizi ile incelenmiştir. Hikâyelerde ortak olarak en sık işlenen konu velilerle ilişkiler, en az işlenen konu ise okuldaki özel günler ile ilgilidir. Bulgular doğrultusunda, öğrenci düzeyindeki değişkenlerin okul düzeyindeki değişkenlere kıyasla okul kültürü üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Erdağ (2013), okulların hesap verebilirlik politikalarının sosyal ve bürokratik açıdan nasıl değiştiğini inceleyen araştırmasında okulların özellikle bürokrasiye karşı kendi süreçleri açısından hesap verebilirliğe önem verdiğini ancak öğrenci velileri ya da sosyal çevreyi hesap verebilirlik açısından önemli görülmediğini ifade etmiştir. Hesap verebilirlik açısından okulun paydaşları ise düşük düzeyde öneme sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arslantaş ve Özkan (2014) yaptıkları çalışmada, etkili okul özelliklerinin önem sırasını öğretmen ve yönetici gözüyle belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 34 yönetici ve 229 kişiden oluşan örneklemden elde edilen bulgular doğrultusunda hem yöneticiler hem de öğretmenler ortak olarak sırasıyla “Ortak bir amacın benimsenmesi”, “Çalışma ortamının kalitesini artırma” ve “Öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili her konuda önderlik etme” faktörlerini önemli görmüşlerdir.

Bakioğlu ve Salduz (2014), öğretmenlerin öğrenci başarısı konusundaki hesap verebilirlik algılarını belirlemeye amaçlamıştır. İstanbul’da görev yapan toplam 500 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin kendilerini büyük ölçüde hesap verebilir konumda algıladığı, hesap verebilirlikle ilgili bir sistem geliştirilmesini destekledikleri ve bu sistemin kendilerini daha fazla motive edeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrenci gösterdiği başarıda önce öğrencinin kendisinin sonra ise öğretmenlerin; başarısızlık durumunda ise sırasıyla öğrencinin ve ailenin de hesap verebilir durumda olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Günel ve Demirtaşlı (2016), etkili okul değişkenleri açısından ortaokuldaki öğrencilerin görüşlerini, okul hesap verebilirliği açısından ise öğretmenlerin ve yöneticilerin



görüşlerini alarak etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmen ve yöneticilerin etkili olduğunu düşündüğü değişken “Öğretimsel Liderlik”tir. İncelenen değişkenler arasında öğrenci başarısı ile en yüksek ilişkiyi gösteren değişken ise evdeki olanaklar olarak bulunmuştur. Okul hesap verebilirliği ölçütleri incelendiğinde okul yöneticilerinin ölçütleri benimseme düzeyleri, uygulanabilir bulma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017), 10 okul yöneticisi ile görüşme yaparak okullarda hesap verebilirlik konusundaki görüşlerini almıştır. Olgubilim araştırması modelinde tasarlanan araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda yöneticilerin hesap verebilirliği neden ve gerekçelerin detaylı olarak açıklanması, şeffaflık sergileme, bilgi verme sorumluluğu ve sorumluluk bilinci ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Ayrıca okul yöneticileri hesap verebilirliğin sağlanmasının, okul başarısını artıracığını, düzen ve disiplinin sağlanacağını ve toplumsal gelişmenin sağlanmasında bir adım olacağını ifade etmiştir.

Memduhoğlu ve Karataş (2017), Ağrı’da görev yapan 316 lise öğretmeninden veri toplayarak öğretmenlerin çalıştıkları okulları hangi ölçüde etkili gördüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Etkili Okul Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş, öğretmenlerin yönetici, öğretmenler ve okul ortamı alt boyutlarında çalıştıkları okulları orta düzeyde etkili gördükleri; öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarında algıladıkları etkililik düzeyinin ise orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin medeni durum, eğitim durumu ve kıdemine göre değişim göstermemektedir.

### **Eğitimde Akademik Gelişimin Değerlendirilmesi**

Gelişim, sözlük tanımı olarak zaman içindeki değişim ya da artış, gelişme ya da serpilme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Genellikle fizyolojik özelliklerdeki artış gelişim olarak adlandırılır, örneğin bir çocuğun ağırlık artması ya da boyunun uzaması gelişimin başlıca örnekleridir. Eğitsel açıdan düşünüldüğünde, akademik gelişimi tanımlarken bazı terimleri açıklamak önemlidir. Öncelikle gelişim “durumsal” değildir. Durumsal bir değerlendirmeye örnek olarak, bir öğrenci ya da öğrenci grubunun zaman içindeki belli bir noktadaki akademik performansının belirlenmesi gösterilebilir. Gelişimin belirlenebilmesi için ise, zaman içinde en az iki ya da daha fazla noktada akademik performansın belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla gelişim, bir öğrenci ya da öğrenci grubunun akademik performansının en az iki ya da daha fazla noktada belirlenmesini

gerektirmektedir (Castellano ve Ho, 2013). Akademik gelişim basitçe, zaman içindeki öğrencilerin ölçülen özelliğinin değişimidir. Akademik gelişim, belli bir zaman aralığı içinde öğrencinin akademik performans göstergesi olarak değerlendirilen ölçülerdeki gelişim olarak da tanımlanmıştır. Bu performans ölçüleri de çoğunlukla test puanları, akademik başarı puanları ve daha nadiren ise yetkinlik düzeyleridir (Cody, McFarland, Moore ve Preston, 2010). Çizelge 2’de eğitsel gelişime örnek oluşturabilecek bir örnek durum verilmiştir.

Çizelge 2

*Ortaokuldaki Öğrencilerin Farklı Sınıf Düzeylerindeki Not Ortalamaları*

Sınıf	Yıl			
	2011	2012	2013	2014
5. Sınıf	4.12	4.27	3.96	4.02
6. Sınıf	3.91	4.36	4.77	4.65
7. Sınıf	3.82	3.89	4.06	3.98
8. Sınıf	4.00	3.95	3.67	4.71

Çizelge 1’de bir ortaokuldaki öğrencilerin 2011-2014 aralığında 5.-8. Sınıf arasındaki başarı ortalamaları verilmiştir. Verilen başarı ortalamaları üç şekilde değerlendirilebilir (Castellano ve Ho, 2013):

- *Düşey Eksende Değerlendirme:* Bir yıl içinde okulda bulunan 5.-8. Sınıf aralığındaki tüm öğrencilerin ortalamaların incelenmesidir. Çizelge 1’de, 2011 yılında okulda bulunan dört ayrı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamaları karşılaştırılabilir. Bu tür değerlendirmede, aynı yıl içindeki farklı öğrenciler karşılaştırıldığından yıl değişkeni sabit tutulur ve farklı sınıf düzeyleri ilgilenilen değişken açısından karşılaştırılabilir. 2011 yılındaki akademik en performansı en yüksek grubun 5. Sınıf grubu olduğu görülmektedir.
- *Yatay Eksende Değerlendirme:* Farklı yıllarda aynı sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin ortalamaların incelenmesidir. 2011-2014 yılları arasında 6.sınıfta bulunan öğrencilerin ortalamaları karşılaştırılabilir. Bu tür değerlendirmede, aynı sınıf düzeyindeki farklı öğrenciler karşılaştırıldığından sınıf değişkeni sabit tutulur ve farklı yıllar, ilgilenilen değişken açısından karşılaştırılabilir. 6. Sınıf düzeyindeki akademik en performansı en yüksek grubun 2013 yılında 6. sınıf düzeyinde olan grup olduğu görülmektedir.
- *Çapraz (Diyagonal) Değerlendirme:* Bu türdeki değerlendirme, belli bir sınıftaki öğrencilerin yıllar içindeki başarı ortalamalarının izlendiği bir süreci ifade eder ve

eğitsel gelişimin izlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Çizelge 1’de 2011 yılında 5. Sınıfta bulunan öğrencilerin dört yıldaki başarı ortalamalarının değişimi izlenebilmektedir.

### ***Öğrenci Performansının Belirlenmesine İlişkin Yaklaşımlar***

Eğitim ve psikoloji alanında, öğrencilerin performanslarını ölçmek için üç yaklaşım kullanılmaktadır (Cody ve ark., 2010). Bu modeller aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

#### *Durum Yaklaşımı (Status Perspective)*

Durum yaklaşımı, öğrencinin performans göstergelerinin belirlenmesi herhangi bir anda bu göstereye sahip olma düzeyini belirlemeyi içermektedir (Betebenner, 2009). Öğrencilerin durumu farklı şekillerde ifade edilebilir; okulda sınıflamaya dayalı başarı ölçütleri kullanılıyorsa “çok başarılı”, “orta düzeyde başarılı” şeklinde ya da norm dayanaklı değerlendirme kullanılıyorsa öğrencilerin durumu “%95’lik başarı diliminde” vb. şeklinde ifade edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin mevcut performans durumunun anlık bir göstergesidir, yıllar içindeki değişimi göstermemektedir (Betebenner, 2009).

#### *İlerleme Yaklaşımı (Improvement Perspective)*

İlerleme yaklaşımı, özellikle geniş ölçekli standart testlerin yoğun kullanıldığı Amerika Birleşik Devletlerinde sık kullanılan bir modeldir (Cody ve ark., 2010). Bu modeli farklı kılan özellik, çoğunlukla bir eğitim-öğretim dönemi veya yılı olmak üzere belli bir zaman diliminde öğrenci gruplarının gelişimlerinin norma dayalı olarak açıklanmasıdır (Hull, 2007). Bu normlar; bir sınıf düzeyindeki öğrenciler, eyalet, şehir gibi belli bir coğrafi bölge içindeki öğrenciler ya da okul çapındaki normlar olabilir. İlerleme yaklaşımına göre yapılan örnek bir değerlendirmeye; “Bu yıl beşinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin bir standart başarı testinden aldıkları puan ortalaması, geçen yıl beşinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin ortalamasından üç puan daha yüksektir” örnek olarak gösterilebilir. Bu performans yaklaşımı öğrenci grupları hakkında önemli bilgiler sunabilirken, bireysel olarak öğrenci performansı gelişimi hakkında bilgi sağlamamaktadır (Cody ve ark., 2010; Hull, 2007).

#### *Gelişim Yaklaşımı (Growth Perspective)*

Gelişim yaklaşımı, diğer performans yaklaşımları olan durum ve ilerleme yaklaşımlarından farklı şekilde hem bireysel öğrenci performansına odaklanan hem de

gelişimi açıklamak için belli bir zaman dilimi içinde öğrenci performansındaki değişimi incelemektedir (Betebenner, 2009; Cody ve ark., 2010). Öğrencinin gelişimini açıklamak amacıyla geliştirilen, aşağıda açıklanan detaylı olarak gelişim modelleri; öğrenci performansını değerlendirmede gelişim yaklaşımını kullanmaktadır. Bu gelişim modellerinden bazıları boylamsal bir bakış açısıyla yalnızca öğrenci performansına odaklanırken, bazı modeller ise cinsiyet, ırk, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi demografik ve sosyolojik değişkenleri de sürece katmaktadır (Betebenner, 2009; Jennings ve Corcoran, 2009).

### **Akademik Gelişim Modelleri**

Öğrencilerin performanslarının ölçülmesine ilişkin yaklaşımların ardından, gelişim yaklaşımı doğrultusunda öğrencilerin akademik gelişimlerini açıklamayı amaçlayan modeller üç kategoride açıklanmaktadır.

#### ***Temel Gelişim Modelleri***

Temel gelişim modelleri, öğrencilerin performans göstergesi olarak bir eğitim-öğretim dönemindeki başarı puanlarının ya da standart başarı testlerinden aldıkları puanların dikkate alındığı, bir zaman diliminde bu performans göstergesinin izlendiği bir süreci ifade etmektedir (Hull, 2007). Bu modellere göre öğrenci gelişiminin hesaplanması şu örnekle açıklanabilir (Cody ve ark., 2010, sf. 4):

A öğrencisi beşinci sınıfta girdiği standart başarı testinden 420 puan, altıncı sınıfta aynı amaçla yapılan standart başarı testinden 500 puan almıştır. Temel gelişim modeli doğrultusunda, A öğrencisinin 80 puanlık bir gelişim sağladığı görülmektedir. Okulun altıncı sınıftaki öğrencilerde oluşturduğu gelişim, A öğrencisi ile aynı düzeydeki öğrencilerin gelişim puanları ortalamasıdır. Aynı yaklaşım bölgesel ya da eyalet düzeyindeki gelişimi belirlemek için de kullanılabilir.

Temel gelişim modeli, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemekle birlikte, bu gelişimin ülke, bölge ya da eyalet düzeyinde istenen gelişim düzeyini sağlayıp sağlamadığına ilişkin bilgi sağlamamaktadır (Betebenner, 2009; Hull, 2007). Eğer kişisel ya da okul düzeyindeki gelişim düzeyinin bu tür bir karşılaştırma amacıyla kullanılması durumu söz konusuysa farklı gelişim modellerinin kullanılması daha uygun olmaktadır (Hull, 2007). Temel gelişim modellerinin en sık kullanılan türü Puan Artışı Modelidir ve detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

### *Puan Artışı Modeli (Gain Score Model)*

Temel gelişim modelleri altında olan puan artışı modeli, boylamsal düzlemde iki zaman noktası arasındaki puan değişimini ifade etmektedir. Belirlenen iki zaman noktası, gelişimin ölçüleceği zaman aralığını temsil eder. Genellikle ilgilenilen zaman aralığı bir eğitim basamağının başındaki ve sonundaki başarı göstergeleri olarak tercih edilir. Puan artışı modelinin sadeliği, birçok açıdan kendisine avantaj sağlamaktadır. Bu avantajlardan ilki, diğer gelişim modellerinde sıklıkla kestirime dayalı puanlar hesaplanması dolayısıyla verinin lineer regresyon analizinin varsayımlarını sağlaması gerekliliği bulunurken puan artışı modelinde kestirim yapılmadığından bu varsayım söz konusu değildir. Bu durum, akademik gelişimin kestirime dayalı hesaplanmadığı durumlarda esnek bir çözüm sağlamaktadır. Modelin ikinci avantajı, ölçüte dayalı gelişim modellerinde olduğu gibi, her bir puan aralığının bir gelişimsel bir düzeyi ifade ettiği hiyerarşik bir yapıya ihtiyaç duymamasıdır. Yine bu açıdan, puan ya da başarı göstergelerinin karşılık geldiği performans düzeylerinin net tanımlanmadığı sistemlerde kullanışlı bir model oluşturmaktadır. Buna karşın puan artışı modelinin temel sınırlılığı, gelişimi “son puan – ilk puan” düzeyine indirgemesi ve bu iki değer elde edildiği zaman aralığındaki dalgalanmaları dikkate alacak bir istatistiksel modele sahip olmamasıdır.

### *Ölçüte Dayalı Gelişim Modelleri*

Ölçüte dayalı gelişim modelleri, öğrencilerin akademik performans göstergelerinin hiyerarşik düzeyler olarak tanımlandığı durumlarda, öğrencilerin istenen düzeye hangi ölçüde ulaştığına ilişkin bilgi veren modellerdir (Hull, 2007). Bu modeller, NCLB (*No Child Left Behind*) projesinde, ulusal çapta belirlenen performans düzeylerine öğrencilerin ulaşma düzeyini görebilmek için yoğun olarak kullanılmıştır. Ölçüte göre gelişim modelleri temel gelişim modellerinin, sürecine kesme puanları ve hiyerarşik düzeyler eklenmiş özel bir halidir (Betebenner, 2009; O'Malley, 2008).

### *Projeksiyon Modelleri*

Projeksiyon modelleri, öğrencilerin mevcut akademik performans göstergelerinin kullanılarak gelecekteki akademik performansın kestirilmesine odaklanan modellerdir (Cody ve ark., 2010). Bu modellerde, öğrencilerin mevcut performans göstergeleri olduğu gibi kullanılabilirken aynı zamanda bu göstergeler, benzer sınıf düzeyinde olan gruptan elde edilen veriler ile karşılaştırılarak norm tabanlı değerlendirme de yapılabilir. Projeksiyon

modelleri, öğrencilerin kişisel performans kestirimlerinde kullanılmakla birlikte, geniş öğrenci gruplarının ileride ulaşacakları performans düzeylerini kestirmede de stratejik bir yol olarak görülmektedir (Betebenner, 2009; Cody ve ark., 2010).

#### *Gelişim Yüzdesi Modelleri (Growth Percentile Models)*

Colorado'da geliştirilen model, eyalet ya da bölgesel yönetimlere öğrencilerin yıllık gelişimini kestirme ve bu kestirime göre öğrencilere kişisel hedefler ya da planlar yapabilme fırsatı sağlanabilmektedir (Cody ve ark., 2010). Bu modelde öğrencilerin zaman içindeki akademik gelişimi, diğer birçok modeldeki gibi performans göstergesi olan başarı puanları cinsinden değil, yüzdelik artış cinsinden açıklanmaktadır. Bu hesaplama yapılırken, öğrencilerin mevcut başarı puanları kullanılarak ilerideki başarısı kestirilir, bu kestirme işlemi yüzdesel regresyon tekniği ile gerçekleştirilir (Betebenner, 2009). Her bir öğrencinin gelişim yüzdesinin ayrı hesaplandığı modelde, hesaplama tamamlandıktan sonra aynı sınıftaki öğrencilerin kişisel yüzdelere göre norm oluşturulur ve norm tabanlı değerlendirme yapılır. Örneğin hesaplama sonucu, gelişim yüzdesi 84 olarak hesaplanan bir öğrencinin akademik gelişiminin, aynı sınıf düzeyinde bulunan akranlarının %84'ünden daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Colorado dışında Massachusetts, Arizona ve Indiana eyaletlerinde de kullanılan model, öğrencilerle ilgili ileriye dönük kestirimlerde bulunma fırsatı vermesi sebebiyle tercih edilmektedir (Cody ve ark., 2010). Gelişim yüzdesi modelleri, gelişimin yüzdesini norm grubuna dayalı olarak belirlediğinden söz konusu norm grubunun hedef grubu mümkün olduğunca temsil edici olması ve hacmen büyük olması önerilmektedir. Özellikle azınlıkların ve alt grupların varlığının bilindiği durumlarda bu yöntemi kullanmak için önerilen minimum örneklem büyüklüğü 5.000 olarak ifade edilmiştir (Castellano ve Ho, 2013).

#### *Değer Katma Modelleri (Value-Added Models)*

Değer katma modelleri, öğrencinin akademik performans gelişimi üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin sınıflanmasına müsaade eden, sınıflanmış değişkenlerin etkisinin ayrı ayrı incelenebildiği gelişim modellerini ifade etmektedir (Meyer and Dokumaci, 2010). Değer katma modellerinde çıktı değişkeni olarak dikkate alınan başarı puanına ait gözlenen puanlarına ek olarak, öğrencilerin başarı göstergesi olarak değerlendirilen değişkenlerin zaman içindeki değerleri yordayıcı değişken olarak kullanılır. Yordayıcı değişkenlerin çıktı

değişkeni ile arasındaki matematiksel ilişkiyi açıklayabilmek için regresyon analizinden yararlanılır. Böylece çıktı değişkenine ilişkin gözlenen puanların yanında bir de kestirilen çıktı değişkeni değerleri elde edilir. Çıktı değişkeninin gözlenen ve kestirilen değerleri karşılaştırılır ve eğer gözlenen değer kestirilen değerden daha yüksekse o halde ilgili öğrencinin akademik gelişiminin beklenenden daha yüksek olduğu, aksi durumda ise beklenen düzeyin altında kaldığı şeklinde yorumlanır (Goe, 2011). Gözlenen ve kestirilen değerler arasındaki fark sıfır ya da sıfıra çok yakın değerler ise ilgili öğrencinin beklendiği ölçüde gelişim gösterdiği yorumu yapılmaktadır (Goe, 2011).

Değer-katma modellerinde öğrencilerin gelişimine yol açtığı düşünülen unsurların (okullar, öğretmenler vb.) etkisi kolaylıkla incelenemediğinden kullanım sıklıkları fazladır (Meyer and Dokumaci, 2010). Bu modellerin, diğer modellere kıyasla diğer bir avantajı, gözlenen gelişim ile kestirilen gelişimi karşılaştırabilmesi ve farklı düzeylerdeki kompleks istatistiksel teknikler ile çözümlenen iç içe geçmiş değişkenlerin kullanılmasına uygun olmasıdır (Hull, 2007).

### ***Fark Puanları Yaklaşımı***

Fark puanları yaklaşımı, akademik gelişimin incelenmesinde çoğunlukla ABD’de geliştirilen gelişim modellerine destekleyici bir alternatif olarak araştırma amacı doğrultusunda geliştirilmiş bir yaklaşımdır. İlk adımda tüm sınıf düzeylerine ilişkin başarı puanları kendi ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak standartlaştırılır. Ardından, kullanılan veri setinde 4.-8. sınıf başarı puanları bulunduğundan her bir sınıf düzeyinden diğerine geçiş yaparken öğrencinin başarı puanındaki değişime odaklanılmaktadır. Mevcut sınıf düzeyindeki başarı puanı bir önceki sınıf düzeyindeki başarı puanından yüksek olan öğrenci başarısını artırmış ve iki başarı puanı arası fark “fark puanı” olarak dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında toplamda dört sınıf geçişi söz konusu olması dolayısıyla akademik gelişimini sürekli artıran bir öğrencinin tüm sınıflarda başarı puanını artırması, diğer bir ifadeyle fark puanlarının dört kez artış yönünde elde edilmiş olması gerekir. Çalışma grubundaki öğrencileri karşılaştırılabilir şekilde sınıflayabilmek için dört sınıf geçişinde akademik performansı en az üç kez artış gösteren öğrenciler yüksek akademik gelişim gösteren, iki kez artış gösteren öğrenciler orta düzey, en fazla bir kez artış gösteren öğrenciler ise düşük akademik gelişim gösteren öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır.

Mevcut araştırmada öğrencilerin algıları doğrultusunda okul etkililiğine ilişkin unsurlar ile akademik gelişim arasındaki ilişki incelenmektedir. Akademik gelişimin ölçülmesinde ise elde edilen verilerle uyum gösteren iki model olan temel gelişim modellerinden puan artışı modeli, projeksiyon modellerinden değer katma modelinin ve amaca uygun olduğu düşünülerek geliştirilen fark puanları yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür. Ölçüte dayalı modeller, yalnızca puanların karşılık geldiği yeterlik düzeylerinin hiyerarşik olarak tanımlandığı durumlarda kullanılabilir ancak eğitim sistemimizde ortaokul öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının karşılık geldiği yeterlik düzeyleri akademik beceriler anlamında tanımlanmamıştır. Projeksiyon modellerinden gelişim yüzdesi modelinin kullanılmamasının temel nedeni ise, belirli bir bölgede temsil edici bir örnekleme ulaşmanın tez çalışması kapsamındaki zorluğu ve önerilen minimum örneklem büyüklüğünün 5.000 olmasıdır.

### **Problem**

Modern eğitimde temel amaç öğrencilere istendik davranışları kazanabilecekleri eğitim yaşantılarını sunmak, bilgi, beceri ve potansiyellerine uygun olan alanları keşfederek bu alanlarda kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu gelişimin sağlanması eğitimle ilgili birçok paydaşın ortak bir amaç için birlikte ve uyumlu hareket etmesini, öncelikle okulların bu gelişimi sağlayabilecek örgütler olarak düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu açıdan okulların etkili bir şekilde yönetilmesi, kurulma amaçlarına en yüksek düzeyde hizmet etmeleri ancak birçok etmenin bir araya gelmesiyle mümkün olmaktadır.

Okulların yönetilme şekilleri öğrencilerin öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okulların organizasyonu, okul yöneticileri, öğretmenlerin ve diğer görevlilerin sorumluluklarının sınırları, sorumluluklarını en verimli nasıl gerçekleştirecekleri küresel düzeyde sürekli tartışılan konulardır. Bu konudaki tartışmaların odağında, okulu hem öğrencilerin en iyi şekilde kendilerini geliştirebileceği, öğretmenlerin ve yöneticilerin yüksek iş tatmini yaşayarak mesleki bağlılıklarını artıracakları hem de okulları izledikleri süreçler açısından saydam, hesap verebilirliği ilke edinmiş örgütler haline getirmek bulunmaktadır. Dolayısıyla modern bir okul tüm paydaşlarıyla verimli çalışan, bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişiminin sağlandığı, kararların, sorumlulukların ve sonuçların hesap verebilirlik bağlamında saydam bir şekilde izlenebildiği bir örgüttür.

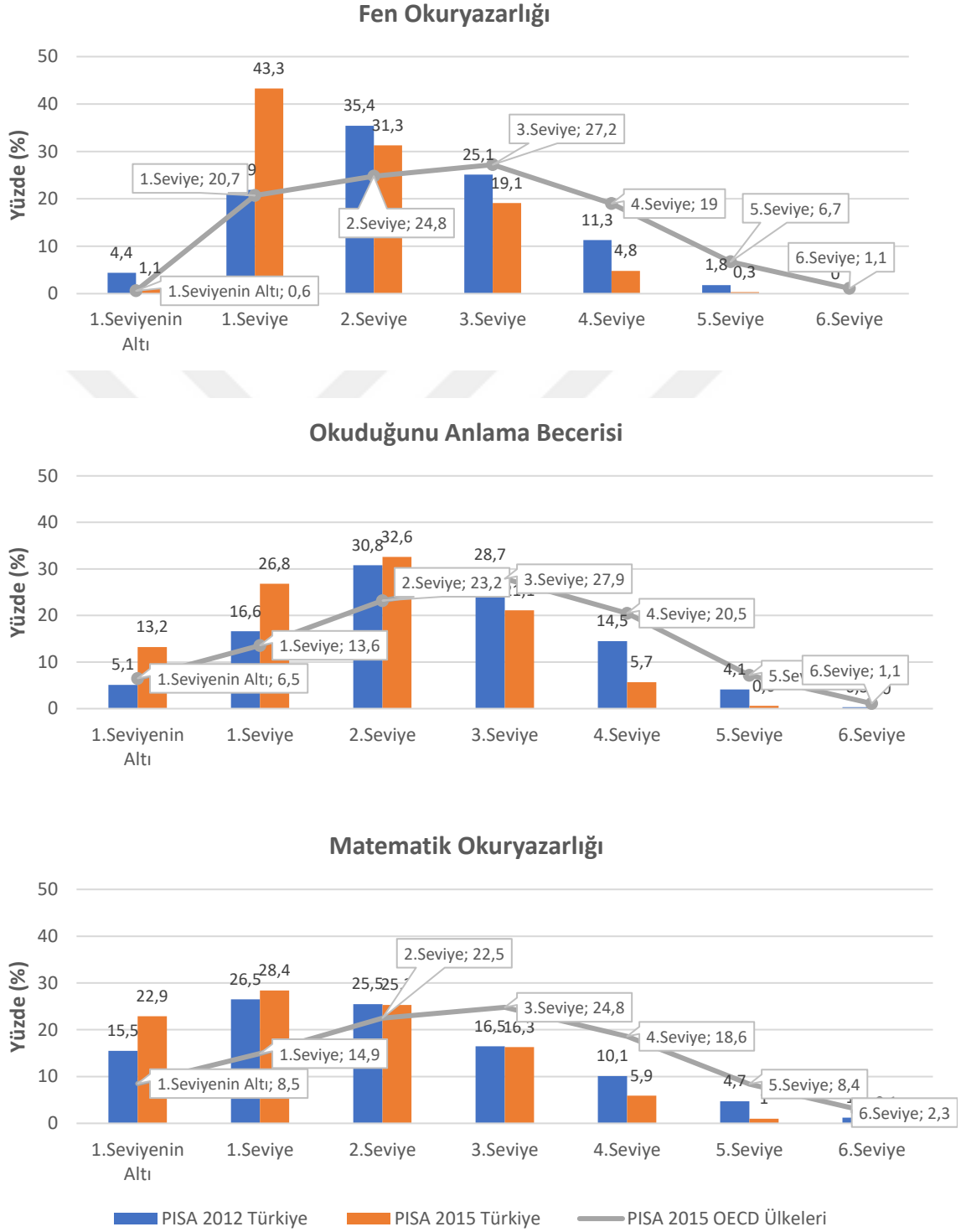


Türkiye’de okulların öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyleri, 21. yüzyıl becerilerini kazandırma açısından durumları, hesap verebilirlik açısından mevcut durumları çeşitli akademik çalışmalara konu olmuştur (Berberoğlu ve diğ.,2009; İş Güzel ve diğ., 2009; Bakioğlu ve Salduz, 2014, Yücel ve Karadağ, 2016). Buna karşın, modern eğitim sistemlerinde eğitim alanının en temel tartışma konularından olan hesap verebilirlik, Türkiye’de son yıllarda tartışılmaya başlanan ve araştırma sayısının yetersiz kaldığı konulardan biridir. Hesap verebilirlik konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar genellikle öğretmen ve yöneticilerden alınan görüşler çerçevesinde şekillenmektedir. Bu eğilimin temel nedeni, Türk eğitim sisteminde okulların hesap verebilirliğini değerlendirebilmek için görüş birliğine varılan, resmi olarak kabul edilen bir model bulunmamasıdır. Araştırmacılar bu model ya da kabul gören ölçütlerin eksikliği dolayısıyla eğitim literatürüne dayalı olarak farklı modeller ya da ölçütler kullanmaktadır.

Kabul edilen standart ölçütlerin bulunmaması durumu, hesap verebilirliğin bir alt konusu olan okul etkililiği için de geçerlidir. Küresel ölçekte bir eğitim örgütü olan okulu etkili kılan özelliklerin neler olduğu, Türkiye’nin mevcut sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alındığında etkili okul olarak tanımlanabilecek örgütün özelliklerinin neler olduğu, mevcut okulların bu bağlamda eksikliklerinin belirlenmesi akademik olarak tartışılması gereken önemli konulardır. Bu tartışmanın gerekliliğinin en önemli göstergelerinden biri, küresel bağlamda eğitim politikalarına yön veren PISA 2015 ve TIMSS 2015 sonuçlarında Türkiye’nin sıralaması ve geçen sınav dönemlerine göre ülke puanının değişimidir. Öğrencilerin okuryazarlık ve başarı düzeylerine odaklanan, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen her iki uygulamada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir (Ülkelerin sıralamaları arasındaki korelasyon  $r=0.93$ ,  $p<.05$ ). PISA 2015’te odaklanılan alan olan fen okuryazarlığı sonuçlarına göre, 2003’ten sonra yapılan üç uygulama olan 2006, 2009 ve 2012 uygulamalarında sağlanan ülke puanı ve sıralamasındaki artışlar 2015 uygulamasında tekrar 2003 yılındaki puan seviyelerine düşmüş, sıralamada ise 2003 uygulamasındaki sıranın da altına düşülmüştür (MEB, 2016; ERG, 2017).

Okul etkililiğinin tartışılmasını önemli kılan diğer bir gösterge, PISA ve TIMSS uygulamalarında Türk öğrencilerin uygulayıcı kurumlar tarafından tanımlanan yeterli düzeylerine ulaşma ölçüleridir. PISA 2015’de matematik, fen ve okuma olmak üzere ölçülen her üç okuryazarlık becerisi de yedi düzeyde sınıflandırılmaktadır (MEB,2016). Üst düzey bilişsel becerileri temsil eden 5. ve 6. düzeylerdeki Türk öğrenci oranlarının OECD

ülkelerine göre önemli ölçüde düşük olduğu, kendi içinde değerlendirildiğinde de bu düzeylerde bulunan Türk öğrenci oranlarının 2012 uygulamasından 2015 uygulamasına geçişte düşüş gösterdiği Şekil 1’de verilmiştir (MEB, 2016).



Şekil 1. PISA Sınavlarında Bilişsel Seviyelere Göre Öğrenci Dağılımları

TIMSS uygulamasının PISA'ya kıyasla daha fazla müfredat ve başarı odaklı olması TIMSS 2015'de Türkiye'nin ülke düzeyindeki performansında kısmen farklılık yaratsa da sonuçlar OECD ülkeleriyle kıyaslandığında PISA 2015 ile benzer yorumların yapılmasına neden olmaktadır. TIMSS 2015 sonuçları incelendiğinde Türkiye her iki sınıf düzeyinde (4. sınıf ve 8. sınıf) ve her iki alanda da (matematik ve fen bilimleri) ülke puanını artırmakla beraber artış miktarı genel ortalama artış sınırları içindedir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye'nin ülke puanı 1999-2011 aralığındaki uygulamalara göre artış göstermiş ancak diğer katılımcı ülkeler de puanlarını artırdıklarından 4. sınıf fen bilimleri testi dışında sıralamada önemli bir artış sağlanmamıştır.

MEB tarafından Türkçe, fen, matematik ve sosyal alanlarında öğrenci yeterliklerinin izlenmesi amacıyla geliştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesinin ilk uygulaması 2016 yılında gerçekleştirilmiştir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçekli çalışmalara benzer bir amaçla ancak ulusal ölçekte yapılan uygulamada öğrenci yeterliklerini belirlemek üzere beş düzey tanımlanmıştır; Temelaltı, temel, orta, ortaüstü ve ileri (MEB, 2017). Uygulamaya katılan 34,700 sekizinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerden yalnız %14.4'ünün fen, %%11.3'ünün matematik alanlarında ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı bulunmuştur. Türkçe ve sosyal alanlarında ise bu düzeylerde bulunan öğrenci yüzdeleri sırasıyla %29.4 ile %27.1'dir (MEB, 2017). Ulusal ölçekte yapılan izleme çalışması olan ABİDE'de özellikle yeterlik düzeyleri bağlamında elde edilen bulgular uluslararası uygulamalarla paralellik göstermektedir.

Güncel uluslararası ve ulusal ölçekli uygulamalardan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakışla değerlendirildiğinde, sınav uygulamalarında değerlendirilen konu alanlarında Türkiye'deki 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin OECD ülkelerindeki öğrencilerin gerisinde kaldığı, kendi içinde değerlendirildiğinde ise öğrencilerin müfredata dayalı durumlarda öğrendiklerini günlük yaşam koşullarına uyarlamayı gerektiren durumlara kıyasla daha yüksek başarı gösterdiği savunulabilir. Bu sonuç, yalnız bilgiye ulaşmayı değil, ulaşılan bilgiyi doğru şekilde değerlendirmeyi ve problem çözme becerilerine kaynak olarak kullanmayı amaç edinen modern eğitim görüşü ile uyum göstermemektedir.

Türkiye'nin uluslararası karşılaştırmalı sınavlardaki performansının değerlendirmesi yapılırken göz önünde bulundurulması gereken diğer bir unsur da eğitime yönelik harcamalardaki değişimdir. Özellikle 2012-2013 akademik yılından itibaren uygulanmaya

başlanan 4+4+4 sistemi kapsamında merkezi eğitim sisteminin yapısında önemli değişiklikler yapılarak (MEB, 2012) eğitim kesintili hale getirilmiş ve 2012 yılından itibaren eğitimde yeni atılımların önemli bir adımı olarak görülen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi öncülüğünde devletin eğitime ayırdığı bütçe ciddi ölçüde artmıştır (MEB, 2012; TÜİK, 2016). TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından yayınlanan eğitim harcamalarına yönelik istatistikler de hem öğrenci başına düşen hem de bu harcamaların gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payının arttığını göstermektedir (TÜİK, 2016). OECD (2017) tarafından sunulan Türkiye'ye yönelik önemli eğitimsel göstergeler arasında, 2010-2014 aralığında Türkiye, kamusal eğitim harcamalarını en çok artıran ülke olmuş ancak öğrenci başına toplam giderler dikkate alındığında OECD ülkeleri arasında en düşük orana sahip olan ikinci ülke konumundadır. İstatistikler dikkate alındığında, 2012 yılından bu yana hem devlet hem de aileler tarafından eğitimsel harcamaların artış göstermesine rağmen Türkiye'nin matematik ve fen bilimleri konularındaki başarısının önemli bir artış göstermediği, okuryazarlık açısından ise puan ve sıralama olarak düşüş gösterdiği ifade edilebilir. Bu sonuç, eğitimsel hesap verebilirlik açısından okullara yönelik olumsuz bir geribildirim olarak dikkate alınmalı, artan eğitimsel yatırımların doğru yönetilmesi ve yönlendirilmesi konusunda durum tespiti yapılması gerekliliğini doğurmaktadır.

Eğitimsel yatırımların artmasına karşın okulların öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmadaki yetersizlikleri, hatta uluslararası sınavlar belirlendiği üzere 4. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin önemli bir kısmının temel matematiksel ve okumaya dayalı temel becerilere sahip olmaması (MEB, 2016; TEDMEM, 2017) hesap verebilirliğin alt konularından olan okul etkililiğinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okulların tüm eğitimsel paydaşlar için etkili süreçler sağlayan ve dolayısıyla olumlu çıktılar üreten örgütler haline gelmesi için maddi yatırımlar önem teşkil etse de verimlilik ancak bu yatırımların doğru şekilde kullanılması ve sürdürülebilir bir yaklaşım sergilenmesi ile mümkün olmaktadır. Türkiye'de eğitim alanında sisteme dayalı değişimler oldukça sık yaşanmakta, bu değişimlerin kapsamı da tüm paydaşları etkileyecek ölçüde olmaktadır. Buna karşın, bu değişimlerin etkileri ve sağladığı yararlar hakkında yeterli inceleme yapılmamakta, kısmen uluslararası sınavlardaki puan ve başarı düzeyleri dikkate alınmaktadır. Söz konusu tek ölçüt sonuçları da özellikle 2015 yılı uygulamaları özelinde 2003-2012 yılları arasında elde edilen kısmi yükselişin sona erdiğini, dahası, durumun 2003 yılı seviyesine gerilediğini işaret etmektedir. Bu açıdan eğitimsel etkinliğin artırılması; öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli

olmak üzere tüm paydaşların ortak bir hedefle hareket etmesi, okulda etkin bir liderlik anlayışının benimsenmesi, öğrencilerin okula yönelik tutum ve aidiyet duygularının beslenmesi, okulların güvenli ortamlar olacak şekilde organize edilmesi, öğrencilerden beklentilerin gerçekçi ve mümkün olduğu ölçüde yüksek olması ve öğretmenler tarafından öğrenci gelişimlerinin izlenmesine bağlıdır. Tüm bu özelliklerin sürdürülebilir şekilde organize edilebildiği durumda okullar Türkiye’de eğitimsel çıktılar açısından fark yaratacak, modern eğitimin öncüsü olacak örgütler olabileceklerdir.

Okullarda eğitim gören öğrencilerin akademik performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi, okulun gelişmesinde etkili olan faktörlere müdahale etme ve sorumlu olduğu paydaşlara karşı hesap verebilirliği açısından önem teşkil etmektedir. Türkiye’de merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarının eğitim süreçleri üzerindeki belirleyiciliği nedeniyle okulların başarısı, genellikle merkezi sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısı ile ölçülmekte, okullar da kendi başarılarının en önemli göstergesi olarak başarılı öğrenci sayılarını öne çıkarmaktadır. Bu durum, okulun etkililiğini yalnızca tek bir gösterge olarak merkezi sınavlardaki puan ile değerlendirilmesine yol açmakta, öğrencilere sunulan eğitim yaşantılarına bağlı olarak okul yıllarındaki akademik performans değişimlerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Buna rağmen, bir okulun öğrenci performansı üzerindeki rolünü belirlemek için, öğrencilerinin okula başladığı andan mezun olduğu ana kadar gösterdiği akademik gelişimin izlenmesi, okulun öğrencilerine sunduğu eğitim yaşantılarının kalitesini değerlendirmek açısından önemlidir.

Yapılan literatür taraması kapsamında incelenen çalışmaların, okulun öğrenci performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için farklı düzeylerde değişkenler üzerinde yoğunlaşılması ile okul etkililiğinin bütüncül bir bakışla ele alınabilmesini nadiren sağladığı görülmüştür. Bu sayede okulu bir eğitim kurumu yapan değişkenler hem bir arada değerlendirilebilmekte hem de öğrenci ve okul düzeyindeki özelliklerin akademik gelişim ile ilişkisi değerlendirilebilmektedir. Araştırmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, okulun etkililiğinin belirlenmesi açısından önemli değişkenler belirlenmiş, bu değişkenlerin ölçülmesi için yeterli psikometrik kanıtlar sunan bir ölçme aracı tercih edilmiştir. Ek olarak, literatürde sık kullanılan akademik gelişim modelleri incelenmiş ve Türkiye’de okulların akademik performans izleme sistemi gözetilerek hem gözlenen hem de kestirilen gelişimin belirlenebilmesi, öğrenci ve okul temelli değişkenler ile analizlere uygun yapısı dolayısıyla değer katma modeli ve puan artış modelleri tercih edilmiştir. Ayrıca söz konusu akademik gelişim modellerini destekleyebilecek bir yaklaşım geliştirilmiş ve fark puanları yaklaşımı

olarak adlandırılarak modellerle birlikte kullanılmıştır. Bu açıdan araştırmada yordanan değişken olarak akademik performansın tekil bir zamanda yapılan ölçümü değil akademik performansın gelişimini ifade eden farklı zamanlardaki ölçümler dikkate alınmıştır. Sonuç olarak, araştırma kapsamında bir okulun etkililiğinin belirlenmesi için önemli görülen değişkenler ve eğitimsel gelişim modelleri geçmişten günümüze incelenmiş, okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin birlikte akademik gelişim üzerindeki rollerinin incelenmesi önemli görülmüştür.

### Amaç

Araştırmanın genel amacı öğrencilerin okul etkililiğine yönelik algılarını saptamak ve farklı akademik gelişim modellerine dayalı olarak tanımlanan gelişim düzeyleriyle okul etkililiğine yönelik öğrenci algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca okul büyüklüğünün, okul etkililiğine ilişkin öğrenci algıları üstündeki etkisi ile öğrenci sosyoekonomik değişkenleri ve akademik gelişim ile ilişkisi incelenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile *puan artış modeli* kullanılarak elde edilen akademik gelişimleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile *değer katma modeli* kullanılarak elde edilen akademik gelişimleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
3. Akademik gelişim açısından farklı düzeylerde bulunan ve farklı büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları arasında manidar fark bulunmakta mıdır?
4. Akademik gelişim açısından farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin sosyoekonomik değişkenlere ilişkin dağılımları manidar farklılık göstermekte midir?

### Önem

Eğitim sürecinin kurumsal açıdan en küçük birimi olan okulun, hangi ölçüde etkin eğitim yaşantıları sunduğunun, öğrenciler tarafından bu etkililiğin nasıl algılandığının belirlenmesi güncel eğitim politikaları açısından kritik bir süreçtir. Sosyal ve çağdaş bir devlet olmak tüm öğrencilere eşit, adil ve kendilerini geliştirebilecekleri eğitim yaşantılarının sunulması ile mümkün olmaktadır. Eğitim sürecinin birinci paydaşı olan öğrencilerin, kendilerine sunulan eğitim yaşantılarından en üst düzeyde yararlanmaları, ebeveynlerin çocuklarının aldığı eğitimden memnun olmaları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal

ve psikomotor beceriler açısından kendilerine güvenen, modern dünyaya ayak uydurabilen bireyler olması okulların etkililiği ile doğrudan ilişkilidir.

Türkiye’de de son yıllarda odaklanılmaya başlanan konulardan olan okul etkililiğinin değerlendirilmesini yapmak adına bu çalışmada ortaokul düzeyi seçilmiştir. Ortaokul, öğrencilerin temel akademik ve duyuşsal gelişimlerinin devam ettiği, lise ve yükseköğrenime yönelik eğilimlerinin belirginleştiği eğitimsel düzeyi temsil etmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin okullarına yönelik algıları akademik ve mesleki gelişimlerini şekillendirici bir role sahip olabilmektedir. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin, okulu etkili kılan özelliklere dair algılarını ortaokul düzeyinde belirlemek önemli görülmüş, çalışmada elde edilen sonuçların eğitimlerine devam ettikleri okullar için önemli geribildirimler sağlayacağı düşünülmüştür.

Etkili okul değişkenlerinin ortaokul seviyesinde ve değişkenlerinin bütüncül olarak (öğrenci ve okul temelinde) değerlendirilmesi araştırmayı uygulama tarafında önemli kılmaktadır. Öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik algılarına dayalı etkili okul araştırmalarının (Kartal ve Bilgin, 2009; Özcan, 2012, Günal, 2014; ERG, 2016) sayısı sınırlıdır, bu çalışmanın sonuçları dolayısıyla okullara geribildirim sağlayacağı ve öğrenci gözünden betimleme yapma imkânı sağlayacağı öngörülmüştür.

Literatürde detaylı olarak tanıtilan, okul özelliklerine odaklanan çalışmalarda genellikle yordanan değişken olarak akademik başarı puanları dikkate alınmaktadır (Çelenk, 2003; Korkmaz, 2005; Demirtaş, 2010). Okulun etkisini belirlemek için öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi dikkate alan mevcut çalışmada, puan artış modeli ve değer katma modeli olmak üzere iki model kullanılmakta öğrencilerin akademik gelişiminin göstergesi olarak ilki 4. sınıfta, sonuncusu 8. sınıfta olmak üzere farklı sınıf düzeyindeki başarı puanlarına ve ortaokul başarı puanına odaklanılmaktadır. Akademik gelişimi değerlendirmede iki farklı model ve geliştirilen bir yaklaşım kullanılarak öğrencilerin akademik gelişimleri global bakış açısını yansıtır şekilde sınıflandırılmıştır. Ek olarak okul etkililiği hem genel bir puanla hem de altı ayrı alt boyut puanları ile temsil edildiğinden yalnızca etkililiğe yönelik genel yorumlarla sınırlı kalınmamış, okulu etkili kılan alt unsurların da akademik gelişimle ilişkisi incelenmiştir.

## Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan etkili okul modeli dolayısıyla, araştırmaya katılım gösteren okulları etkili kılan özellikler okul düzeyinde; veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrenme fırsatları ile sınırlıdır.

Araştırma planında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesindeki 17 ortaokulun tümüyle uygulama yapılması planlanmış ancak uygulamaya dayalı izin sınırlılıkları, yüksek düzeydeki öğrenci devamsızlıkları ve bazı ortaokullarda sekizinci sınıf öğrencisi olmaması durumları nedeniyle uygulama 9 ortaokulla sınırlandırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları 4.- 8. Sınıf yıl sonu başarı notları ile; akademik gelişimleri ise değer katma modeli, puan artış modeli ve fark puanları yaklaşımı ile tanımlanan değerler ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Etkili Okul:** Lezotte ve Snyder (2011) tarafından tanımlanan veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrenme fırsatı yönlerinden sorumluluklarını en etkin şekilde gerçekleştiren okuldur.

**Ortaokul Başarı Puanı:** Ortaokul öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde aldıkları tüm derslerdeki başarı puanlarının aritmetik ortalamasıdır.

**Akademik Gelişim Puanı:** Bu araştırmada akademik gelişim puanları iki ayrı şekilde tanımlanmıştır.

- *Puan artış modelinde* öğrencilerin ortaokul başarı puanları ile 4. sınıf yıl sonu başarı puanları arasındaki farktır.

- *Değer katma modelinde* ise öğrencilerin gözlenen ortaokul başarı puanları ile kestirilen ortaokul başarı puanları arasındaki farktır.

**Küçük ve Orta Büyüklükteki Okul:** Öğrenci sayısı 600 ve altında olan ortaokullardır.

**Büyük Okul:** Öğrenci sayısı 601 ve üstünde olan ortaokullardır.

**Yüksek Akademik Gelişim Grubu:** Bu araştırmada akademik gelişim grupları iki ayrı şekilde tanımlanmıştır.

- *Değer katma ve puan artışı modellerinde* hesaplanan gelişim puanlarıyla oluşturulan normal dağılımda +0.5 standart sapma ve üstünde yer alan öğrencilerin oluşturduğu gruptur.



- *Fark puanları yaklaşımında* en az üç sınıf geçişinde (4.-5. sınıf, 5.-6. sınıf, 6.-7. sınıf ve 7.-8. sınıf geçişleri) başarı puanını artıran öğrencilerin oluşturduğu gruptur.

**Orta Düzey Akademik Gelişim Grubu:** Bu araştırmada akademik gelişim grupları iki ayrı şekilde tanımlanmıştır.

- *Değer katma ve puan artışı modellerinde* kullanılan model kapsamında hesaplanan gelişim puanlarıyla elde edilen puan dağılımında -0.5 ile +0.5 standart sapma arasında gelişim puanı almış öğrencilerin oluşturduğu grup.

- *Fark puanları yaklaşımında* iki sınıf geçişinde başarı puanını artıran öğrencilerin oluşturduğu gruptur.

**Düşük Akademik Gelişim Grubu:** Bu araştırmada akademik gelişim grupları iki ayrı şekilde tanımlanmıştır.

- *Değer katma ve puan artışı modellerinde* kullanılan model kapsamında hesaplanan gelişim puanlarıyla elde edilen puan dağılımında -0.5 standart sapma ve altında gelişim puanı almış öğrencilerin oluşturduğu grup.

- *Fark puanları yaklaşımında* en fazla bir sınıf geçişinde başarı puanını artıran öğrencilerin oluşturduğu gruptur.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrenci bakış açısıyla bir okulu etkili kılan faktörlerin, öğrenci özelliklerinin ve okul özelliklerinin öğrencilerin 4.- 8. sınıf aralığındaki akademik gelişimi üzerindeki rolü incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın tasarlanmasında, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2006) tercih edilmiştir. Öğrencilerin okul etkililiklerine yönelik görüşlerinin toplanması ve akademik gelişim modelleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi dolayısıyla iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimini ve bu değişimin derecesini belirlemede kullanılan ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) tercih edilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan 9 devlet ortaokulunda eğitim gören 808 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması için olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, araştırma amacı doğrultusunda beklenen ölçütleri karşılayan öğelerin seçilerek örnekleme alınmasını ifade etmektedir ve öğelerin evrenden eşit olasılıkla seçilmesine dayanmamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu açıdan, sekizinci sınıfta eğitim gören öğrencileri bulunan, Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan ve uygulama yapılması için yönetimden izin alınan tüm ortaokullar amaca uygun olarak değerlendirilmiş ve bu ortaokullarda alınan izinler kapsamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren Pestilci Ortaokulu ve Ören Ortaokulu, ilçe merkezine uzak konumları dolayısıyla taşınmalı eğitimin gerçekleştirildiği okullardır. Bu okullar dışındaki yedi ortaokul ilçe merkezinde ya da merkeze görece yakın konumda bulunmakta ve taşınmalı eğitim yapılmamaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplanan ortaokullarda ilgili anket ve ölçek çalışmasını gerçekleştirebilmek için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde YEĞİTEK'ten resmi izin alınmış, uygulamaya ilişkin resmi izin Ek-1'de verilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri akademik gelişimlerinin göstergesi olarak alınan 4.- 8. sınıf yıl sonu başarı ortalamaları ise okul müdürü ya da okul müdürlerinin izni aracılığıyla e-okul platformundan elde edilmiştir. Araştırmada ilçede yer alan 17 ortaokulun tümünün yöneticileri ile iletişime geçilmiş ancak okulların henüz sekizinci sınıflarının olmaması, TEOG sınavı dolayısıyla öğrencilerin sıklıkla devamsızlık yapma eğilimleri, uygulama takvimi ile akademik takvim çakışmaları ve okul yöneticilerinin uygulamayı uygun bulmama nedenleri dolayısıyla uygulama toplam 9 ortaokulda 13 Mart 2017 – 2 Haziran 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna katılan öğrencilerin okullara ve şubelere göre dağılımı Çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şube ve Okullara Göre Dağılımı*

Okul	Uygulama Yapılan Şube Sayısı	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
Atatürk Ortaokulu* (AO)	3	49
Cumhuriyet Ortaokulu* (CO)	3	97
Kepez İzmirlioğlu Ortaokulu (KİO)	8	130
Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulu (KMLO)	6	109
Nurdan ve Ahmet Orhan Oğuz Ortaokulu (NAOO)	5	127
Ören Ortaokulu** (ÖO)	1	21
Pestilci Ortaokulu (PO)	4	66
TOKİ Korubaşı Ortaokulu** (TKO)	1	16
Turgut Reis Ortaokulu (TRO)	6	193
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>808</b>

\* Sınırlı sayıda şubede uygulama yapılan ortaokullar

\*\* Yalnız bir tek sekizinci sınıf şubesi bulunan ortaokullar

Çizelge 3'de görüleceği gibi, okullar arasında uygulamaya katılan öğrenci sayıları açısından farklılıklar görülmektedir, bu durumun temel nedeni Atatürk Ortaokulu ve Cumhuriyet Ortaokulunda akademik takvim yoğunluğu dolayısıyla uygulamada üç sınıf ile yer alması; Ören Ortaokulu ve TOKİ Korubaşı Ortaokulunun ise yalnız birer sekizinci sınıfının bulunmasıdır.

Araştırma kapsamında uygulama yapılan öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

*Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okullarına Göre Demografik ve Sosyoekonomik Özelliklerine Göre Dağılımları*

Değişken	Grup	AO		CO		KİO		KMLO		NAOO		ÖO		PO		TKO		TRO		Toplam	
		f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran	f	Oran
Cinsiyet	Kadın	24	0.49	51	0.53	63	0.48	55	0.50	55	0.43	11	0.52	32	0.48	7	0.44	87	0.45	<b>385</b>	<b>0.48</b>
	Erkek	22	0.45	46	0.47	65	0.50	52	0.48	70	0.55	10	0.48	34	0.52	9	0.56	105	0.54	<b>413</b>	<b>0.51</b>
	Belirtilmemiş	3	0.06	0	0.00	2	0.02	2	0.02	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	<b>10</b>	<b>0.01</b>
Kardeş Sayısı	Yok	0	0.00	0	0.00	3	0.02	2	0.02	12	0.09	1	0.05	1	0.02	1	0.06	15	0.08	<b>35</b>	<b>0.04</b>
	1	20	0.41	41	0.42	45	0.35	46	0.42	54	0.43	7	0.33	33	0.50	4	0.25	102	0.53	<b>352</b>	<b>0.44</b>
	2	9	0.18	25	0.26	46	0.35	35	0.32	29	0.23	5	0.24	20	0.30	7	0.44	41	0.21	<b>217</b>	<b>0.27</b>
	3	5	0.10	4	0.04	11	0.08	11	0.10	10	0.08	3	0.14	6	0.09	2	0.13	8	0.04	<b>60</b>	<b>0.07</b>
	4	0	0.00	2	0.02	3	0.02	4	0.04	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00	3	0.02	<b>13</b>	<b>0.02</b>
	5	1	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.02	0	0.00	1	0.02	0	0.00	2	0.01	<b>6</b>	<b>0.01</b>
	Belirtilmemiş	14	0.29	25	0.26	22	0.17	11	0.10	20	0.16	5	0.24	4	0.06	2	0.13	22	0.11	<b>125</b>	<b>0.15</b>
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Becerisi Yok	0	0.00	0	0.00	2	0.02	2	0.02	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00	1	0.01	<b>6</b>	<b>0.01</b>
	İlkokul Mezunu	18	0.37	21	0.22	57	0.44	70	0.64	50	0.39	16	0.76	28	0.42	10	0.63	43	0.22	<b>313</b>	<b>0.39</b>
	Ortaokul Mezunu	10	0.20	21	0.22	45	0.35	26	0.24	26	0.20	3	0.14	23	0.35	3	0.19	48	0.25	<b>205</b>	<b>0.25</b>
	Lise Mezunu	17	0.35	35	0.36	22	0.17	8	0.07	35	0.28	0	0.00	12	0.18	2	0.13	68	0.35	<b>199</b>	<b>0.25</b>
	Üniversite Mezunu	4	0.08	19	0.20	4	0.03	0	0.00	16	0.13	1	0.05	2	0.03	1	0.06	33	0.17	<b>80</b>	<b>0.10</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	1	0.01	0	0.00	3	0.03	0	0.00	1	0.05	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>5</b>	<b>0.01</b>
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Becerisi Yok	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	<b>1</b>	<b>0.00</b>
	İlkokul Mezunu	6	0.12	8	0.08	24	0.18	41	0.38	10	0.08	10	0.48	12	0.18	5	0.31	14	0.07	<b>130</b>	<b>0.16</b>
	Ortaokul Mezunu	11	0.22	16	0.16	34	0.26	27	0.25	32	0.25	6	0.29	22	0.33	2	0.13	43	0.22	<b>193</b>	<b>0.24</b>
	Lise Mezunu	26	0.53	48	0.49	58	0.45	38	0.35	58	0.46	3	0.14	28	0.42	7	0.44	87	0.45	<b>353</b>	<b>0.44</b>
	Üniversite Mezunu	6	0.12	25	0.26	14	0.11	1	0.01	27	0.21	2	0.10	3	0.05	2	0.13	46	0.24	<b>126</b>	<b>0.16</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00	1	0.02	0	0.00	2	0.01	<b>5</b>	<b>0.01</b>
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	38	0.78	75	0.77	112	0.86	94	0.86	99	0.78	18	0.86	57	0.86	14	0.88	129	0.67	<b>636</b>	<b>0.79</b>
	Çalışıyor	11	0.22	21	0.22	18	0.14	15	0.14	27	0.21	2	0.10	8	0.12	2	0.13	64	0.33	<b>168</b>	<b>0.21</b>
	Emekli	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>1</b>	<b>0.00</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	1	0.05	1	0.02	0	0.00	0	0.00	<b>3</b>	<b>0.00</b>

Çizelge 4

*Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okullarına Göre Demografik ve Sosyoekonomik Özelliklerine Göre Dağılımları (Devamı)*

Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	0	0.00	7	0.07	13	0.10	10	0.09	9	0.07	2	0.10	5	0.08	3	0.19	13	0.07	<b>62</b>	<b>0.08</b>
	Çalışıyor	48	0.98	89	0.92	117	0.90	99	0.91	116	0.91	19	0.90	61	0.92	13	0.81	179	0.93	<b>741</b>	<b>0.92</b>
	Belirtilmemiş	1	0.02	1	0.01	0	0.00	0	0.00	2	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	<b>5</b>	<b>0.01</b>
Spor	Evet	18	0.37	50	0.52	54	0.42	35	0.32	55	0.43	10	0.48	21	0.32	7	0.44	93	0.48	<b>343</b>	<b>0.42</b>
	Hayır	31	0.63	47	0.48	76	0.58	73	0.67	72	0.57	11	0.52	45	0.68	9	0.56	98	0.51	<b>462</b>	<b>0.57</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.01	<b>3</b>	<b>0.00</b>
Müzik Enstrümanı	Evet	12	0.24	18	0.19	27	0.21	17	0.16	25	0.20	4	0.19	16	0.24	4	0.25	48	0.25	<b>171</b>	<b>0.21</b>
	Hayır	35	0.71	78	0.80	100	0.77	92	0.84	99	0.78	17	0.81	50	0.76	12	0.75	141	0.73	<b>624</b>	<b>0.77</b>
	Belirtilmemiş	2	0.04	1	0.01	3	0.02	0	0.00	3	0.02	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	0.02	<b>13</b>	<b>0.02</b>
Evdeki Kitap Sayısı	0-10	1	0.02	11	0.11	7	0.05	9	0.08	7	0.06	4	0.19	11	0.17	3	0.19	12	0.06	<b>65</b>	<b>0.08</b>
	11-25	9	0.18	19	0.20	25	0.19	41	0.38	24	0.19	8	0.38	23	0.35	6	0.38	42	0.22	<b>197</b>	<b>0.24</b>
	26-100	28	0.57	40	0.41	62	0.48	41	0.38	60	0.47	3	0.14	24	0.36	3	0.19	83	0.43	<b>344</b>	<b>0.43</b>
	101-200	7	0.14	14	0.14	23	0.18	8	0.07	23	0.18	4	0.19	7	0.11	3	0.19	28	0.15	<b>117</b>	<b>0.14</b>
	200'den fazla	4	0.08	13	0.13	13	0.10	9	0.08	13	0.10	2	0.10	1	0.02	1	0.06	28	0.15	<b>84</b>	<b>0.10</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>1</b>	<b>0.00</b>
Oda	Kendisine Ait	23	0.47	50	0.52	74	0.57	40	0.37	68	0.54	10	0.48	20	0.30	7	0.44	106	0.55	<b>398</b>	<b>0.49</b>
	Başkasıyla Paylaşıyor	26	0.53	47	0.48	56	0.43	68	0.62	59	0.46	11	0.52	45	0.68	8	0.50	87	0.45	<b>407</b>	<b>0.50</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	1	0.02	1	0.06	0	0.00	<b>3</b>	<b>0.00</b>
Bilgisayar/Tablet	Kendisine Ait	24	0.49	39	0.40	63	0.48	41	0.38	60	0.47	13	0.62	27	0.41	9	0.56	92	0.48	<b>368</b>	<b>0.46</b>
	Başkasıyla Paylaşıyor	24	0.49	57	0.59	66	0.51	61	0.56	66	0.52	8	0.38	38	0.58	6	0.38	100	0.52	<b>426</b>	<b>0.53</b>
	Yok	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>0</b>	<b>0.00</b>
	Belirtilmemiş	1	0.02	1	0.01	1	0.01	7	0.06	1	0.01	0	0.00	1	0.02	1	0.06	1	0.01	<b>14</b>	<b>0.02</b>
Cep Telefonu	Var	44	0.90	84	0.87	116	0.89	70	0.64	113	0.89	19	0.90	45	0.68	13	0.81	176	0.91	<b>680</b>	<b>0.84</b>
	Yok	5	0.10	13	0.13	14	0.11	39	0.36	14	0.11	2	0.10	21	0.32	3	0.19	17	0.09	<b>128</b>	<b>0.16</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>0</b>	<b>0.00</b>
Çalışma Masası	Var	42	0.86	90	0.93	120	0.92	87	0.80	117	0.92	21	1.00	53	0.80	14	0.88	180	0.93	<b>724</b>	<b>0.90</b>
	Yok	7	0.14	7	0.07	10	0.08	22	0.20	10	0.08	0	0.00	13	0.20	2	0.13	13	0.07	<b>84</b>	<b>0.10</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>0</b>	<b>0.00</b>
İnternet	Var	18	0.37	50	0.52	54	0.42	35	0.32	55	0.43	10	0.48	25	0.38	7	0.44	130	0.67	<b>384</b>	<b>0.48</b>
	Yok	31	0.63	47	0.48	76	0.58	73	0.67	72	0.57	11	0.52	41	0.62	9	0.56	63	0.33	<b>423</b>	<b>0.52</b>
	Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.01	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	<b>1</b>	<b>0.00</b>

Çizelge 4'te çalışma grubunun demografik dağılımı incelendiğinde, kadın (%48) ve erkek (%51) öğrencilerin birbirine oldukça yakın oranlarda olduğu, öğrencilerin yaklaşık %80'inin en az bir kardeşi olduğu, öğrencilerin annelerinin yoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu, babalarının ise ortaokul ve lise mezunu olduğu; üniversite mezuniyet oranları dikkate alındığında hem anne (%10) hem de baba (%16) açısından düşük oranlar görüldüğü ifade edilebilir. Ek olarak, babaların çalışma oranının yüksek (%92), annelerin ise düşük (%21) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düzenli spor yapma ve müzik enstrümanı çalma oranları %50'nin altında yer almakta, %75'i evdeki kitap sayısını yüzün altında olarak belirtmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı kendilerine ait bir oda (%49), erişebildikleri bilgisayar ya da tablet bilgisayara (%46) ve internete (%48) sahip olduklarını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin büyük bir kısmı kişisel cep telefonuna (%84) ve kendilerine ait bir çalışma masasına (%90) sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın araştırma grubunda bulunan, sekizinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin eğitim gördükleri okulların etkililiğine yönelik algıları Günel (2014) tarafından geliştirilen Okul Etkililiği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin göstergesi olarak uygulama yapılan öğrencilerin 4.- 8. sınıf yıl sonu başarı puanları okul yöneticileri tarafından e-okul platformu aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kişisel, sosyoekonomik düzeylerini yoklamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Okul Etkililiği Ölçeği ile birlikte uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve okulun fiziksel özelliklerini belirlemek için kullanılan Okul Bilgi Formu, okul yöneticilerine uygulanarak toplanmıştır.

Uygulama yapılan dokuz ortaokulun yöneticilerine araştırmacı bireysel olarak ulaşmış ve verilerin elde edilmesi, yazılı veri formlarının dijital olarak kaydedilmesi, gizliliğinin korunması ve analizlerin ardından ilgili ortaokullara yazılı dosyaların basılı kopyalarının teslim edilmesinden ya da okul yöneticilerinin tercihi doğrultusunda yok edilmesinden araştırmacı kişisel olarak sorumlu olmuştur.

### **Okul Etkililiği Ölçeği**

Okul Etkililiği Ölçeği, Günel (2014) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bakış açısından eğitim gördükleri okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini toplamak için geliştirilmiş 27 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde etkili okulun

özelliklerini temsil eden birçok kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışma incelenmiş (Schweitzer, 1984; Kirk ve Jones, 2004; Bergeson ve Davidson, 2007; Lezotte ve Snyder, 2011; akt. Günal, 2014) ve bu kaynaklar kullanılarak altı alt boyuta sahip bir yapı tanımlanmıştır. Bütüncül olarak değerlendirildikten sonra oluşturulan modelde ağırlık Lezotte ve Snyder (2011) tarafından okul etkililiği ile ilgili kuramsal çerçeve dayanak alınmıştır. Ölçekte bulunan altı alt boyutun ölçtüğü özelliklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir (Güenal, 2014, sf. 45):

**Veli-Okul İlişkisi:** Etkili bir okulda anne-babalar okulun esas misyonunu anlar ve destekler. Okulun misyonunu gerçekleştirmesinde önemli bir rol alma fırsatını yakalarlar. Bu alt boyutta öğrencilerden, ebeveynlerinin okuldaki yaşantılarından ne kadar haberdar olduklarına, okulda öğretmenler ile ne kadar rahat iletişim kurabildiklerine, eğitimsel etkinliklere hangi ölçüde katıldıklarına ilişkin toplam yedi maddeye yanıt vermeleri beklenmektedir.

**Öğretimsel Liderlik:** Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder. Etkili bir okulda okul yöneticisi öğretimsel liderlik yapar ve bu misyonu gerek öğretmenlere gerekse öğrenci ve velilere etkili ve sürekli olarak aktarır. Okul yöneticisi öğretim programının yönetiminde öğretimsel etkililik özelliğini kavrar ve uygular. Bu alt boyutta, özellikle okul yöneticilerinin gerektiği durumlarda yeniliğin kaynağı olmasına, öğrenciler ile ne kadar ilgilenildiğine, öğrencilerin öğrenmesi için hangi ölçüde çaba harcadığına dair yedi maddeye öğrenciler yanıt vermiştir.

**Güvenli ve Düzenli Çevre:** Etkili okullarda fiziksel zarar tehdidinden uzak düzenli, amaçlı ve profesyonel bir atmosfer hâkimdir. Okul iklimi baskıcı değildir, öğrenme ve öğretimi teşvik eder. Bu alt boyutta öğrenciler, okulun bahçesi ve genel olarak okul ortamının düzeni, okullarına ilişkin aidiyet ve güven duyma düzeylerine ilişkin toplam 4 maddeye yanıt vermektedir.

**Yüksek Başarı Beklentisi:** Etkili okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin bütün öğrencilerin temel okul becerilerini kazanabilecek kapasitede olduğuna inandığı ve bunu gösterdiği bir beklenti mevcuttur. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler bütün öğrencilerin bu yeterliliği kazanmasına yardımcı olabilecek kapasitede olduğuna inanır. Bu alt boyutta, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerden başarı beklentilerine, okul amaçlarını

belirlemede öğrencilerin rolü ve bu amaçlar hakkında öğrencilerin farkındalığına ilişkin toplam üç maddenin öğrenciler tarafından yanıtlanması beklenir.

**Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi:** Etkili okullarda öğrencinin akademik başarısı sıklıkla çeşitli ölçme değerlendirme araçları kullanılarak ölçülür. Yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarından elde edilen sonuçlar öğrenci performansını iyileştirmede ve öğretim programını geliştirmede kullanılır. Bu alt boyutta öğrencilerden, öğretmenlerinin hangi ölçüde kendi gelişim durumlarından haberdar olduklarına, değerlendirmede öğretmenlerinin adil olmalarına dair toplam üç maddeyi yanıtlamaları beklenmiştir.

**Öğrenme Fırsatı:** Etkili okullarda öğretmenler temel becerilerin öğretimine sınıf içerisinde zaman ayırır. Ayrılan zamanın büyük bölümünde öğrenciler öğretmen idaresindeki planlı öğrenme aktiviteleri ile uğraşmaktadır. Öğrenciler ders dışında da geliştirici aktivitelere katılabilir. Bu alt boyutta, öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda kol faaliyetlerinin bulunup bulunmadığı, öğretmenler tarafından sınav sonuçlarının hangi ölçüde takip edildiği ve ayrıntılı geribildirim verme durumlarına dair maddelerin öğrenciler tarafından yanıtlanması beklenmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeği, ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak geliştirilmiş, öncelikle söz konusu altı alt boyutu temsil ettiği düşünülen madde yazım kurallarına uygun olarak düzenlenmiş tüm maddeler alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, elde edilen geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve nihai olarak 28 maddelik bir ölçme aracı olarak pilot uygulama formu oluşturulmuştur. Öncelikle bir ön grupta maddelerin anlaşılabilirliğine dair yapılan çalışmada tüm maddeler öğrenciler tarafından anlaşılır olarak değerlendirilmiş, bu ön uygulamada ölçeğin hedef grubu gözetilerek üçlü Likert ölçekleme yaklaşımı (Tamamen Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Hiç Katılmıyorum) kullanılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, 28 maddelik pilot uygulama formu 5.,6., 7. ve 8. sınıfta eğitim gören toplam 473 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Aracın yapı geçerliğine dair kanıt toplamak amacıyla pilot çalışmada elde edilen veriler kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında, verilerin faktörleşmeye müsait olma durumunu test eden Keiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.84 olarak bulunmuştur ve bu değer 0.60'ın üstünde olması dolayısıyla (Pullant, 2001) verilerin faktörleşebildiği ifade edilmiştir. Bartlett'in küresellik testi sonucunda çok değişkenli normallik ve doğrusallık koşulları sağlanmıştır ( $\chi^2 = 2489.05(351); p=0.00$ ).



Verilerin faktör yapısını test ederken Varimax döndürme tekniği kullanılmış ve 28 maddenin tümü özdeğer açısından birden büyük toplam altı boyutta toplandığı gözlenmiştir. Altı alt boyutlu yapı dikkate alındığında, 28 maddenin yalnız birinin her iki alt boyuttaki faktör yük değerleri arası farkın 0.10'un altında olduğu, diğer bir ifadeyle iki faktörde binişik olduğu görülmüş, bu maddenin çıkarılmasıyla tümü 6 alt faktörde açıklanan ve binişik olmayan 27 madde ölçeğin nihai olarak formunu oluşturmuştur. Bu bağlamda, Okul Etkililiği Ölçeğini oluşturan 27 madde 6 alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın %46.96'sını açıklamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 6 alt boyutlu modelin istatistiksel açıdan manidar bir ölçme modeli oluşturup oluşturmadığı ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiş ve elde edilen uyum iyiliği indeksleri Çizelge 5'de sunulmuştur.

Çizelge 5

*Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Günel (2014) Tarafından Elde Edilen DFA Uyum İyiliği İndeksleri*

$\chi^2 / sd$	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	SRMR
569.5/309=1.82	0.042	0.92	0.90	0.90	0.048

Çizelge 5'de görüldüğü üzere, pilot çalışma sonucunda 6 alt boyutlu modele verilerin uyumu iyi ile mükemmel düzey arasında değişmektedir ve bu açıdan yeterli uyumu sağlamaktadır. Okul Etkililiği Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ise tek uygulamaya dayalı iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa ile sunulmuştur, alt boyutlar ve tüm ölçek için hesaplanan Alfa katsayıları Çizelge 6'da verilmiştir (Günel, 2014).

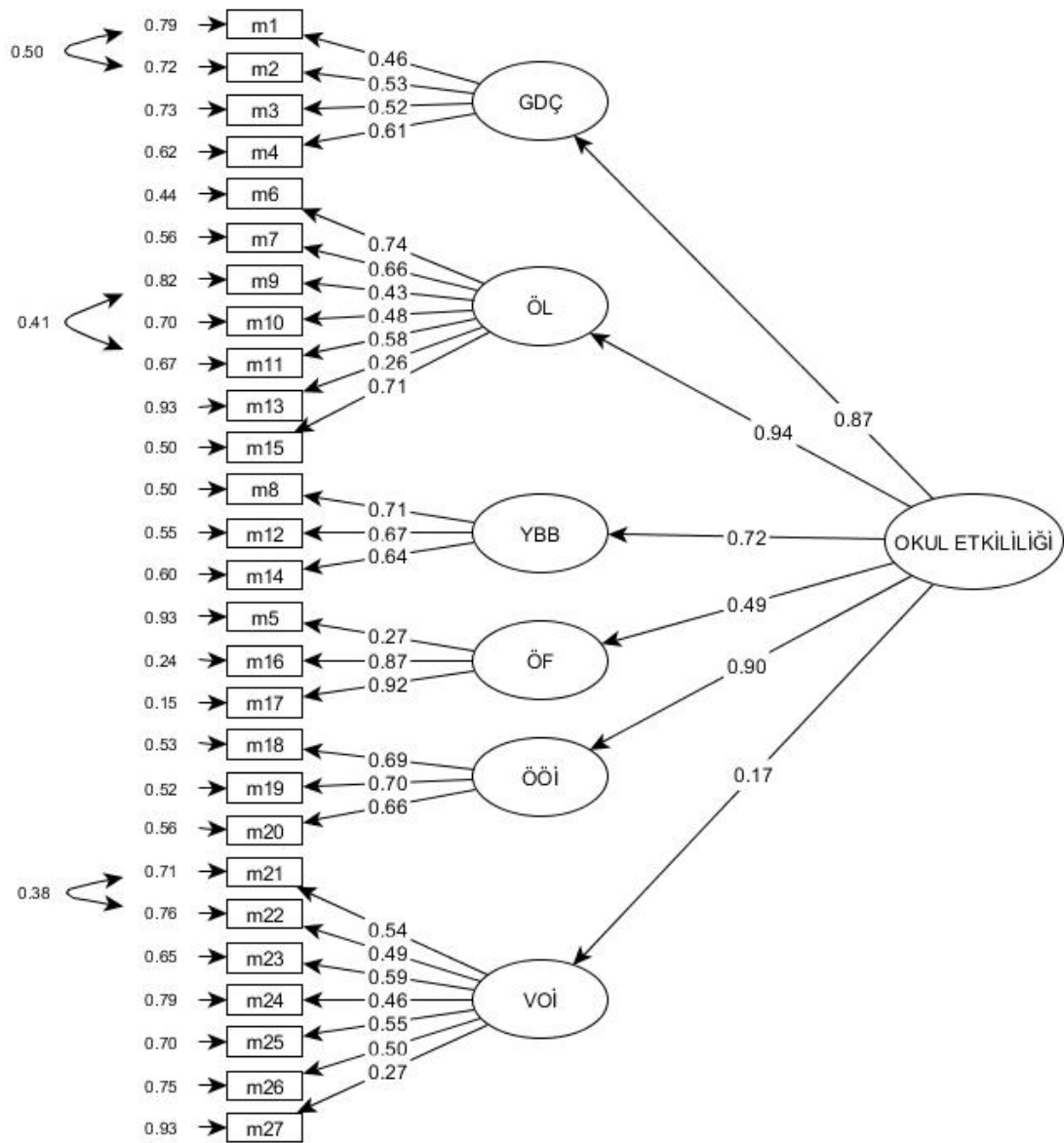
Çizelge 6

*Okul Etkililiği Ölçeği Pilot Uygulamasında Günel (2014) Tarafından Elde Edilen Alfa Katsayıları*

Alt Boyut/Tüm Ölçek	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Veli Okul İlişkisi	7	0.80
Öğretimsel Liderlik	7	0.80
Düzenli ve Güvenli Çevre	4	0.77
Yüksek Başarı Beklentisi	3	0.67
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	3	0.68
Öğrenme Fırsatı	3	0.58
Tüm Ölçek	27	0.91

Okul Etkililiği Ölçeğinin araştırma kapsamında farklı bir şehirde benzer bir örnekleme uygulanması dolayısıyla, Günel (2014) tarafından geliştirme çalışmasında sunulan geçerlik ve güvenilirlik kanıtları tekrar test edilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında sunulan altı alt boyutlu yapısı araştırma kapsamında toplanan veriler

aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş test edilen model standartlaştırılmış yol katsayılarıyla birlikte Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okul Etkililiği Ölçeğinde Analiz Edilen Ölçme Modeli, Yol Katsayıları ve Modifikasyonlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi, altı alt boyut ile bu boyutları temsil eden maddeler arası standartlaştırılmış yol katsayıları 0.21 ile 0.93 arasında değişmektedir ve bu katsayıların istatistiksel manidarlığı incelendiğinde tüm ilişkilerin manidar olduğu bulunmuştur. Ek olarak, analizin yapıldığı yazılım tarafından modelin uyum iyiliğini artırmak için önerilen modifikasyonlar incelenmiş, aynı alt boyutta yer alan üç madde çiftinin hata kovaryansları arasında ilişki kurulması ki-kare istatistiğini ciddi ölçüde düşürdüğü için (m1 ile m2 arasında ki-kare düşüşü 205.2; m9 ile m11 arasında 223.8; m21 ile m22 arasında 120.3) modele

eklenmesi uygun görülmüştür, Çizelge 7’de modifikasyon yapılmadan önce ve sonra elde edilen uyum iyiliği indeksleri verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Günal (2014) tarafından ölçeğin geliştirilme çalışmasında geçerliğine ilişkin kanıt olarak sunulan ölçme modeli araştırmanın yapıldığı örnekleme de özellikle modifikasyonların gerçekleştirilmesiyle yeterli uyumu sağladığı savunulabilir.

Çizelge 7

*Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri*

$\chi^2 / sd$	RMSEA	GFI	AGFI	NNFI	NFI	CFI
<i>Modifikasyon Öncesi</i>						
1521.7/309=4.92	0.073	0.87	0.84	0.90	0.89	0.91
<i>Modifikasyon Sonrası</i>						
910.3/306=2.97	0.051	0.92	0.90	0.95	0.93	0.96

Etkili Okul Ölçeğinin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğine yönelik kanıt toplamak amacıyla alt boyutlar ve ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8

*Araştırma Kapsamında Okul Etkililiği Ölçeğinden Elde Edilen Güvenirlilik Ölçüleri*

Alt Boyut/Tüm Ölçek	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı	Ölçmenin Standart Hatası
Veli Okul İlişkisi	7	0.70	± 1.41
Öğretimsel Liderlik	7	0.75	± 1.49
Düzenli ve Güvenli Çevre	4	0.69	± 1.09
Yüksek Başarı Beklentisi	3	0.71	± 0.88
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	3	0.72	± 0.98
Öğrenme Fırsatı	3	0.68	± 0.88
Tüm Ölçek	27	0.86	± 3.13

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, Okul Etkililiği Ölçeğinin altı alt boyutundan Veli-Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Yüksek Başarı Beklentisi ve Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi 0.70 ve daha üstünde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına sahiptir, bu durum ilgili alt boyutlardaki maddelerin birlikte alt boyut olarak değerlendirilebileceğinin göstergesidir (Nunnally,1978; Nunnally ve Bernstein, 1994). Güvenli ve Düzenli Çevre ile Öğrenme Fırsatı alt boyutları ise Cronbach Alfa katsayısı açısından sırasıyla 0.69 ve 0.68 değerlerini sağlamışlardır. Bu iki alt boyut incelendiğinde madde sayılarının sırasıyla dört ve üç olduğu görülmekte, Alfa katsayısının ise formülü gereği madde sayısına duyarlı olduğu bilinmektedir (Cronbach, 1951). Bu nedenle alt boyutlarındaki madde sayıları 10’un altında

olan ölçme araçları için DeVellis (2003), 0.60 ve altı Alfa Katsayılarını kabul edilebilir sınırın altında, 0.60-0.65 aralığındaki Alfa Katsayıları iyileştirilmesi gereken düzeyde, 0.65-0.70 aralığındakileri ise alt sınır olarak kabul edilebilir düzey olarak değerlendirmektedir. DeVellis (2003) tarafından sunulan ölçütler ve değerlerin 0.70'e yakınlığı dikkate alındığında tüm alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Okul Etkililiği Ölçeği ile birlikte öğrencilerin ve ebeveynlerinin kişisel, ailevi ve sosyoekonomik özelliklerine dair bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Formda bulunan değişkenler, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili bilgi veren ve okul yönetimleri tarafından uygulanması uygun görülen değişken havuzundan seçilmiştir. Bu formda yer alan bilgiler ve öğrencilerden toplanan sınıflama düzeyindeki bilgiler aşağıda başlıklar halinde öğrencilere sunulmuş, form Ek-2'de verilmiştir.

**Cinsiyet:** Öğrencilerin cinsiyetini belirlemek üzere 1: Kadın 2: Erkek olarak kodlanmış bir değişkendir.

**Doğum Tarihi:** Öğrencilerin yaşlarını hesaplamak üzere gün/ay/yıl şeklinde istenmiştir, sonradan gün ve ay hesabı gözetilerek yaşa dönüştürülmüş bir değişkendir.

**Kardeş Sayısı:** Öğrencilere, kendileri dışında kaç kardeş oldukları sorulmuştur.

**Anne Eğitim Düzeyi:** Öğrencilerin annelerine ilişkin eğitim düzeyinin sorulduğu, 1: Okuma Yazma Becerisi Yok, 2: İlkokul Mezunu, 3: Ortaokul Mezunu, 4: Lise Mezunu, 5: Üniversite Mezunu olarak kodlanan bir değişkendir.

**Baba Eğitim Düzeyi:** Öğrencilerin babalarına ilişkin eğitim düzeyinin sorulduğu, 1: Okuma Yazma Becerisi Yok, 2: İlkokul Mezunu, 3: Ortaokul Mezunu, 4: Lise Mezunu, 5: Üniversite Mezunu olarak kodlanan bir değişkendir.

**Anne Çalışma Durumu:** Öğrencilerin annelerinin çalışıp çalışmadığının sorulduğu, 1: Çalışmıyor, 2: Çalışıyor, 3: Emekli olarak kodlanan bir değişkendir.

**Baba Çalışma Durumu:** Öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmadığının sorulduğu, 1: Çalışmıyor, 2: Çalışıyor, 3: Emekli olarak kodlanan bir değişkendir.

**Düzenli Yapılan Spor:** Öğrencilerin düzenli olarak herhangi bir spor yapıp yapmadıklarını belirlemek için sorulan, 1: Evet, 2: Hayır olarak kodlanan bir değişkendir.

**Çalınan Müzik Enstrümanı:** Öğrencilerin düzenli olarak herhangi bir müzikal enstrüman çalıp çalmadıklarını belirlemek için sorulan, 1: Evet, 2: Hayır olarak kodlanan bir değişkendir.

**Evdeki Yaklaşık Kitap Sayısı:** Öğrencilerin evlerinde yaklaşık kaç kitap olduğunun yaklaşık bir hesap yapabilmeleri için tam dolu bir rafta yaklaşık 20 kitabın olduğu verilerek sorulduğu 1: 0-10, 2: 11-25, 3: 26-100, 4: 101-200, 5: 200'den fazla olarak kodlanan bir değişkendir.

**Oda:** Öğrencilerin yaşadıkları odalarının bir başka kişiyle paylaşp paylaşmadıklarının sorulduğu, 1: Yalnızca Bana Ait, 2: Başkasıyla Paylaşıyorum şeklinde kodlanan bir değişkendir.

**Bilgisayar/Tablet Bilgisayar:** Öğrencilerin yaşadıkları evde erişebildikleri ve kullanabildikleri bir bilgisayara ya da tablet bilgisayar bulunup bulunmadığının sorulduğu, 1: Yalnızca Bana Ait, 2: Başkasıyla Paylaşıyorum, 3: Yok şeklinde kodlanan bir değişkendir.

**Kişisel Cep Telefonu:** Öğrencilerin kişisel bir cep telefonuna sahip olup olmadıklarının sorulduğu, 1: Var, 2: Yok şeklinde kodlanan bir değişkendir.

**Çalışma Masası:** Öğrencilerin evlerinde kişisel olarak ders çalışmak amacıyla kullanabildikleri bir çalışma masasına sahip olup olmadıklarının sorulduğu, 1: Var, 2: Yok şeklinde kodlanan bir değişkendir.

### **Okul Bilgi Formu**

Araştırma kapsamında farklı fiziksel özelliklere ve imkânlara sahip olan ortaokullarda uygulama yapılması dolayısıyla okulun imkânlarına dair bazı temel bilgiler aşağıdaki sırayla okul yöneticilerinden toplanmıştır.

- Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı
- Sekizinci Sınıfta Eğitim Gören Öğrenci Sayısı
- Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı
- Okulda Yüksek Lisansı Tamamlamış Öğretmen Sayısı
- Okuldaki Öğretmenlerin Kıdem Ortalaması

- *Okulun Fiziksel İmkanları:* Fiziksel imkânlar şu başlıklar halinde sorulmuştur: spor salonu, müzik odası, okul bahçesi, laboratuvar, kütüphane, öğrencilere yönelik internet erişimi.
- *Ulaşım Olanakları:* Uygulama yapılan ortaokulların bir kısmı ilçenin ana yollarına ve ilçe merkezine mesafe açısından oldukça uzak olması dolayısıyla ilgili okullara servis ve otobüs ile ulaşıp ulaşılamadığı incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerden Okul Etkililiği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi aracılığı ile, okul yöneticilerinden ise Okul Anketi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin hesaplanmasında kullanılan 4.- 8. sınıf yıl sonu başarı puanları ve ortaokul başarı puanları ise e-okul platformundan okul yöneticileri aracılığıyla edinilmiştir. Araştırmada kullanılan Etkili Okul Ölçeğinin üç alt boyutunda yalnızca üç madde bulunduğu kayıp veriler dağılımlarda önemli bozulmalara yol açmaktadır. Bu nedenle kayıp veriye sahip olan 53 (%6.3) öğrenciye ait veriler analizlerden çıkarılmıştır. Bunun ardından yapılan uç değer analizinde yalnız iki öğrenciye ait veriler uç değer olarak nitelendirilmiştir, uç değerlere ilişkin kutu grafiği Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Okul Etkililiği Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Kutu Grafiği

Şekil 3'te yer alan kutu grafiğinde görüldüğü gibi, ölçek toplam puanı açısından öğrencilerin yığılım gösterdiği aralık 40-80 puan aralığındadır. Bu aralığın dışında kalan 75 ve 1151 kodlu iki öğrenci analiz neticesinde yığılım gösterilen aralığın dışında kalmış ve

yanıt örüntüsü olarak gruptan manidar farklılık göstermiştir. Söz konusu iki öğrenciye ait veriler, dağılımın genel yapısını bozması gerekçesiyle analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmada odaklanılan temel değişkenlerden olan akademik gelişim değerlendirilirken, tercih edilen iki akademik gelişim modeli doğrultusunda aşamalı bir süreç izlenmiştir. Değer katma modelinin kullanılması sürecinde, puanların boylamsal düzlemde karşılaştırılabilirliğini sağlamak için 4.-8. sınıf aralığındaki not ortalamaları her bir sınıf düzeyindeki ortalama ve standart sapma değerleri ( $\bar{X}_4 = 82.98, SS_4 = 11.81; \bar{X}_5 = 79.05, SS_5 = 12.69; \bar{X}_6 = 81.03, SS_6 = 12.29; \bar{X}_7 = 83.97, SS_7 = 11.75; \bar{X}_8 = 88.55, SS_8 = 10.38$ ) dikkate alınarak, ortaokul başarı puanları ise kendi ortalama ve standart sapma değerleri ( $\bar{X}_{OO} = 84.52, SS_4 = 11.16$ ) dikkate alınarak ve T puanına çevrilerek standart puana dönüştürülmüştür.

Yordayıcı değişkenlerin seçimi için 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu başarı notları ile ortaokul başarı puanları arasında bir regresyon eşitliği kurabilmek için değer katma modelinin olası yordayıcı değişkenleri olan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu not ortalamaları arasındaki korelasyon Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir, bulunan korelasyon katsayıları 0.790 ( $p < 0.05$ ) ile 0.983 ( $p < 0.05$ ) arasında değişmektedir. Regresyon analizinin temel varsayımlarından teklik (*singularity*) ve çoklu bağlantılık (*multicollinearity*) durumundan arınıklığın sağlanmasına dikkat edilmiştir. Tekillik, regresyon denkleminde bulunan değişkenlerin bağımsız olmadığı, denklemdeki bir değişkenin ya da değişkenlerin yine denklemde bulunan diğer değişkenlerin kombinasyonundan oluşması durumunda ortaya çıkmaktadır (Field, 2013). Ortaokul başarı puanı 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu not ortalamalarının ortalaması olarak tanımlandığından regresyon eşitliği kurulurken yordayıcı değişkenler olarak yalnızca 4. ve 5. sınıf not ortalamaları kullanılarak teklik varsayımı sağlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki 0.90 ve üzerindeki korelasyon değerlerinin çoklu bağlantılılık sorununa yol açması dolayısıyla (Tabacknick ve Fidell, 2013), 4. sınıf ve 5. sınıf not ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve 0.834 olarak elde edilmiştir. Çoklu bağlantılılık sorununu tespit etmede kullanılan diğer bir yöntem olan VIF değerleri incelenmiş ve elde edilen 4.254 değerinin, ölçüt olarak kabul edilen 5 değerinin (Tabacknick ve Fidell, 2013) altında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda 4. ve 5. sınıf başarı puanlarının yordayıcı değişkenler, 6, 7 ve 8. sınıf başarı puanları ortalaması olarak hesaplanan ortaokul başarı puanı ise yordanan değişken olacak şekilde kurulan regresyon eşitliği, analizin varsayımlarını karşılamıştır. Bu modelde yer alan

iki yordayıcı değişken birlikte yordanan değişkendeki değişimin %89.4'ünü açıklamaktadır ve regresyon model istatistiksel açıdan manidardır ( $F(2,807)=3158,257; p<0.05$ ). Bu model kullanılarak “kestirilen ortaokul başarı puanları” hesaplanmış, “gözlenen ortaokul başarı puanları” ile arasındaki fark akademik gelişimin göstergesi olarak alınmıştır.

Öğrenci bazında, gözlenen ortaokul başarı puanlarının kestirilen ortaokul başarı puanlarından yüksek olması durumunda öğrencinin akademik gelişiminin beklenenden daha yüksek olduğu ifade edilir (Castellano ve Ho, 2013). Tersini durumda ise, öğrencilerin beklenen akademik performansına ulaşamadığı kabul edilmektedir. Beklenenden daha yüksek performans gösteren öğrencilerin bu performans farkını oluşturmada etkili olabilecek değişkenler olarak okullarını hangi ölçüde ve hangi açılardan etkili gördükleri değerlendirilmektedir. Değer katma modelinde; akademik gelişim puanları bir değişken olarak dikkate alınır ve bu değişkenin standart sapmasına odaklanılmaktadır (Goe, 2011). Bu aşamada hesaplanan akademik gelişim değerleri (*gözlenen ve kestirilen ortaokul başarı puanı arasındaki fark puanı*) kullanılarak öğrenciler üç kategoriye ayrılmıştır: yüksek akademik gelişim gösterenler, orta düzey akademik gelişim gösterenler ve düşük akademik gelişim gösterenler. Bu sınıflamada kullanılan ölçüt; ortalama akademik gelişim değerinin yarım standart sapma altı ve üstü değerlerdir. Buna göre modelin değerlendirilmesinde akademik gelişim değerinin yarım standart sapma üstünde ( $+0.5 \times SS = +1.63$  ve üstü) ve altında ( $-0.5 \times SS = -1.63$  ve altı) olan öğrenciler sırasıyla “yüksek akademik gelişim gösteren” ve “düşük akademik gelişim gösteren” grupları olarak nitelendirilmiş, bu iki grubun arasındaki grup ise “orta düzey akademik gelişim gösteren” grubu olarak sınıflandırılmıştır. Gruplandırma ölçütü olarak bir standart sapma ya da pozitif ve negatif değere sahip olma gibi farklı ölçütler de kullanılıyor olsa da (Castellano ve Ho, 2013; Goe, 2011) hem grupları ayırt edebilme hem de karşılaştırılabilirliği sağlama açısından bu araştırmada yarım standart sapma değeri tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında bu nedenle yarım standart sapma değeri gruplama ölçütü olarak kullanılmış ve öğrenciler akademik gelişimleri açısından yüksek akademik gelişim gösterenler ( $n_y=234$ ), orta düzey akademik gelişim gösterenler ( $n_o=319$ ) ve düşük akademik gelişim gösterenler ( $n_d=200$ ) olmak üzere sınıflanmıştır.

Puan artış modeli kullanıldığı durumda ise daha önce değer katma modelinin kullanıldığı gibi öncelikle tüm başarı puanları kendi düzeylerindeki ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak standartlaştırılmış, elde edilen T puanları kullanılarak “ortaokul başarı puanı – 4. sınıf başarı puanı” formülü ile öğrencilerin sağladığı akademik gelişimin göstergesi olarak kullanılmıştır. Değer katma modelinde elde edilen sonuçlarla



karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla, elde edilen akademik gelişim puanlarının standart sapma değeri hesaplanmış ( $SS=5.80$ ); akademik gelişim değeri yarım standart sapma üstünde ( $+0.5 \times SS = +2.90$  ve üstü) ve altında ( $-0.5 \times SS = -2.90$  ve altı) olan öğrenciler sırasıyla “yüksek akademik gelişim gösteren” ve “düşük akademik gelişim gösteren” grupları olarak nitelendirilmekte, bu iki grubun arasındaki grup ise “orta düzey akademik gelişim gösteren” grubu olarak sınıflandırılmıştır. Bu modelde yapılan sınıflama sonucunda akademik gelişim grupları yüksek akademik gelişim gösterenler ( $n_y=217$ ), orta düzey akademik gelişim gösterenler ( $n_o=328$ ) ve düşük akademik gelişim gösterenler ( $n_d=208$ ) olmak üzere sınıflanmıştır.

Değer katma modeli ve puan artış modeline ek olarak, öğrencilerin akademik gelişimlerini sınıflamak için ardışık olarak bir sınıftan diğerine geçişte puan değişimlerine dayalı bir yaklaşım daha izlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte her iki sınıftaki standartlaştırılmış başarı puanları arası fark incelenir; 5. sınıf başarı puanı 4. sınıf başarı puanından yüksek olması durumunda bu sınıf geçişinde öğrencinin akademik performansının artış gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bakış açısıyla, 4.-8. sınıf aralığında toplam dört sınıf geçişi bulunmaktadır ve öğrencilerin bu dört sınıf geçişinden kaçında akademik performanslarını artırdıkları hesaplanmıştır. Değer katma modeli ve puan artış modeli ile karşılaştırılabilir bir yapıya sahip olması için akademik performansı dört sınıf geçişinden en az üçünde artış gösteren öğrenciler yüksek gelişim grubu ( $n_y=167$ ), ikisinde artış gösteren öğrenciler orta düzey gelişim grubu ( $n_y=384$ ), en fazla bir sınıf geçişinde artış gösteren öğrenciler ise düşük gelişim grubu ( $n_y=202$ ) olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan okul büyüklüğünün etkisini incelemek için örneklemdaki okulların toplam öğrenci sayıları esas alınmıştır. Okulları öğrenci sayısına göre gruplama açısından literatürde çeşitli görüşler bulunmaktadır: Weiss, Carolan ve Baker-Smith (2010), 200 ve daha az öğrenciye sahip okulları küçük, 200-299 öğrenciye sahip okulları orta, 300-399 öğrenciye sahip okulları orta-büyük, 400 ve üstünde öğrenciye sahip okulları ise büyük olarak tanımlamıştır. Carolan (2012), 600'den az öğrenciye sahip okulları küçük, 600-999 öğrenciye sahip okulları orta, 1000-1599 öğrenciye sahip okulları orta-büyük ve 1600 ile üstü öğrenci sayısına sahip okulları ise büyük okullar olarak nitelendirmiştir. Lee ve Loeb (2000), okulları öğrenci sayılarına göre 400 ve altı için küçük, 401-749 arasında orta ve 750 ile fazlası için büyük olarak nitelendirilmiştir. Eberts, Schwartz ve Stone (1990) ise okul büyüklüğünü öğrenci sayılarına göre, 0-199 arasını küçük, 200-399 arasını küçük-orta, 400-599 arasını orta, 600-799 arasını orta-büyük ve 800 ile üstünü ise

büyük okul olarak sınıflandırmıştır. Okul büyüklüklerine dair sınıflandırmaların birbirinden bu kadar farklı olmasının temel nedenleri, ülkeler ve bölgeler arasındaki ilgili sınıf düzeylerinde eğitime devam eden öğrenci sayılarındaki farklılıklar, farklı bölgelerdeki genç nüfus farklılıkları ve okulların yapısındaki çeşitliliktir. Araştırma kapsamında uygulama yapılan okulların toplam öğrenci sayıları 107 ile 2,502 arasında değişmektedir. Karşılaştırılabilir gruplar oluşturmak için Eberts, Schwartz ve Stone (1990)'un sınıflaması temel alınarak iki kategori oluşturulmuştur: 600 ve altında öğrenciye sahip okullar “küçük ve orta büyüklükte okullar” ve öğrenci sayısı 601 ve üstünde olan okullar “büyük okullar” olarak isimlendirilmiş ve analizlere bu şekilde dahil edilmiştir.

Her iki akademik gelişim modelinde de akademik gelişime göre üç sınıfta toplanan öğrencilerin eğitim gördükleri okullarını etkili algılama düzeyleri arasında manidar bir farkın olup olmadığını belirlemek, okul büyüklüğünün akademik gelişim ile ilişkisini belirlemek için parametrik yöntemlerden Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Altı alt boyuta sahip okul etkililiği modelinin her bir alt boyutu için ayrı ayrı varyans analizi (ANOVA) kullanılması durumunda I. tip hatanın artış göstereceği düşünülerek MANOVA tercih edilmiştir. Kullanılan akademik gelişim modellerinin, okul etkililiğine ilişkin öğrenci algısı ile manidar bir ilişki içinde olup olmadığı, gizil ve gözlenen değişkenlerin bir model içinde birlikte analiz edilmesine imkân veren yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Değer katma modeli kapsamında akademik başarı puanlarını kestirebilmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Akademik gelişim açısından farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özelliklerini karşılaştırmak için değişkenlerin sınıflama düzeyinde bulunması dolayısıyla Ki-kare oran testi tercih edilmiştir.

Alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının dağılımının normal olup olmadığını değerlendirmek üzere histogramlarla birlikte betimsel istatistikler hesaplanmış ve Çizelge 9'da verilmiştir.

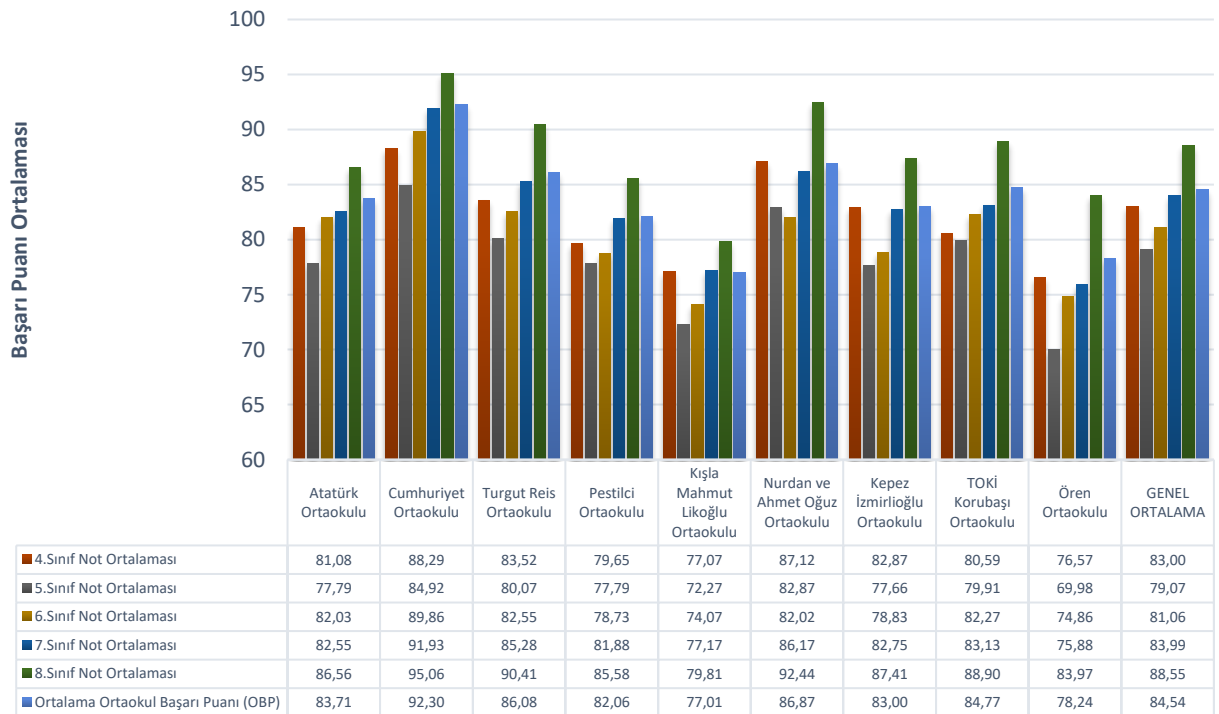
Çizelge 9'da görüldüğü gibi, okul etkililiğini oluşturan altı alt boyutun tümü ve ölçek toplam puanı çarpıklık (-0.210 ile -0.780 arasında) ve basıklık (-0.868 ile 0.717 arasında) katsayıları açısından kabul edilebilir sınır olan -1 ile 1 arasında değer almıştır. Bu sonuçlar ve histogram grafiklerine göre, alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

## Çizelge 9

## Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistikleri

İstatistik	Veli Okul İlişkisi	Öğretimsel Liderlik	Güvenli ve Düzenli Çevre	Yüksek Başarı Beklentisi	Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Öğrenme Fırsatı	Okul Etkililiği Toplam Puanı
Ortalama	16.63	16.89	9.04	6.48	6.84	7.06	62.93
Ortanca	17.00	17.00	9.00	7.00	7.00	7.00	63.00
Tepe Değer	17.00	19.00	10.00	8.00	9.00	8.00	63.00
Standart Sapma	2.57	3.00	1.96	1.66	1.86	1.56	8.39
Çarpıklık	-0.550	-0.780	-0.409	-0.210	-0.498	-0.720	-0.281
Basıklık	0.717	0.064	-0.475	-0.868	-0.830	-0.102	-0.196

Alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının dağılım özelliklerinin incelenmesinin ardından araştırmanın önemli değişkenlerinden not ortalamalarının 4.-8. sınıf aralığında yıllara göre değişimleri incelenmiştir ve sonuçlar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Okul Bazında Öğrencilerin Yıllara Göre Not Ortalamaları

Şekil 4'te görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eğitim gördüğü okulların tümü dikkate alındığında not ortalamaları 5. sınıftan 8.sınıfa doğru artış göstermektedir. Her bir sınıftaki not ortalamasının bir üst sınıf düzeyindeki ortalamayla arasındaki farkın Bağımlı Örneklemeler için t-testi ile incelenmesi sonucunda 5. Sınıftan 6. Sınıfa ( $t(754)=12.320$ ,  $p<0.05$ ); 6. Sınıftan 7. Sınıfa ( $t(754)=19.565$ ,  $p<0.05$ ); 7. Sınıftan 8. Sınıfa ( $t(754)=20.547$ ,  $p<0.05$ ) olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde manidar bir artış

görülmüştür. Tüm ortaokullar dikkate alındığında diğer bir ortak özellik ise, öğrencilerin 4. sınıf not ortalamalarının 5. sınıf not ortalamalarından manidar olarak daha yüksek olmasıdır ( $t(754)=17.748, p<0.05$ ). Bu sonuç, tüm sınıf düzeylerinde not ortalamasının bir önceki ve bir sonraki sınıftaki başarı ortalamasından manidar ölçüde farklı olduğu sonucunu doğurmuştur. Akademik gelişim başarı puanlarındaki değişim olarak kabul edildiğinden ve ortak bir ölçek üzerinde değerlendirilmesi gerektiğinden tüm sınıf düzeylerinde ilgili sınıf düzeylerindeki standart sapma ve ortalamalar dikkate alınarak T puanı standartlaştırılması gerçekleştirilmiştir. Böylece, tüm sınıf düzeylerindeki öğrenci ham puanları ve not dağılımı, ortalaması 50 standart sapması 10 olan standart puan dağılımına dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işlemiyle, her sınıf düzeyindeki ham bireysel not ortalamaları normatif bir değerlendirme yapılmasına uygun hale getirilmiştir.



## BÖLÜM 3

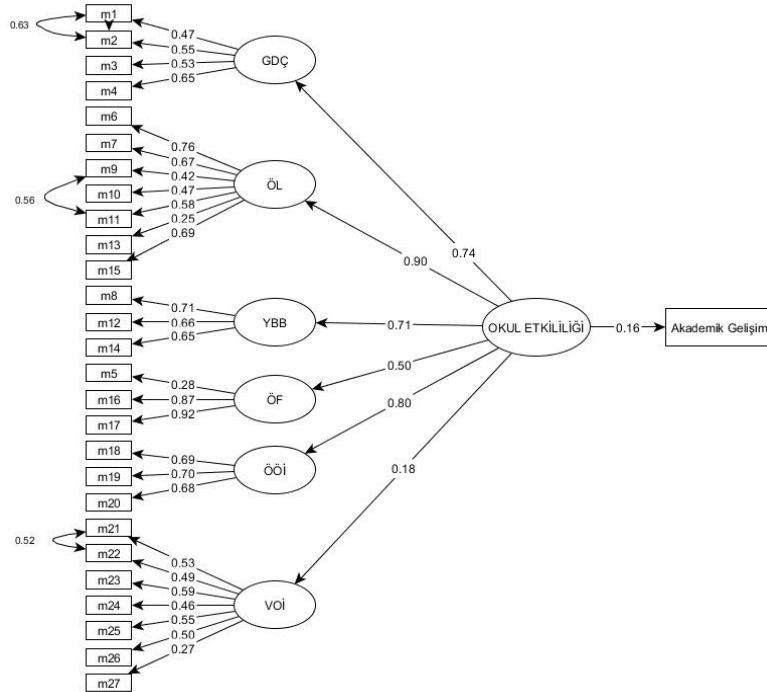
### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile toplanan verilerin uygun veri analizi bölümünde ifade edilen yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Bulguların sunulduğunda araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevaplandırılmak üzere ele alınan soruların sırası izlenmiştir.

#### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın birinci alt amacı olan “Öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile puan artış modeli kullanılarak elde edilen akademik gelişimleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu soruyu yanıtlayabilmek için altı alt boyuta sahip ve okul etkililiğini Şekil 1’de gösterildiği gibi iki düzeyli olarak değerlendiren okul etkililiği modeli ile Değer Katma Modeli aracılığıyla hesaplanan akademik gelişim arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi analizi kullanılarak yanıtlanmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda kurulan model Şekil 5’te görülebilir.



Şekil 5. Okul Etkililiği ile Puan Artışı Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Model

Şekil 5'teki gibi, gizil değişkenler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi temsil eden standartlaştırılmış yol katsayıları (0.25 ile 0.92 arasında); ayrıca gizil değişkenlerin kendi arasındaki ilişkiyi temsil eden standartlaştırılmış yol katsayılarının tümü (0.18 ile 0.90 arasında) istatistiksel olarak manidardır. Bu bulgu doğrultusunda, alt boyutlar ile ikinci düzeydeki gizil değişken olan okul etkililiği arasındaki; okul etkililiği ile akademik gelişim arasındaki ilişkilerin manidar olduğu ifade edilebilir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin uyum iyiliğine dair indeksler Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

*Okul Etkililiğine İlişkin Algı ile Puan Artışı Modelinden Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

$\chi^2 / sd$	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	CFI
886.238/341=2.60	0.046	0.92	0.90	0.05	0.91

Çizelge 10'a göre test edilen yapısal eşitlik modeli bir bütün olarak veri ile yeterli düzeyde uyum göstermektedir. Bu uyumun düzeyi Hu ve Bentler (1999), Kline (2005) tarafından sunulan uyum iyiliği ölçütleri gözetilerek incelendiğinde incelenen veri-model uyumunun RMSEA ve RMR indekslerine göre iyi düzeyde ( $\leq 0.05$ ); benzer şekilde GFI, AGFI, RMR ve CFI indekslerine göre iyi düzeyde ( $\geq 0.90$ ) olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Şekil 5'deki modelin bir bütün olarak araştırma kapsamında toplanan veriler ile değerlendirilebilecek bir model olduğunu, özel olarak puan artış modeli aracılığıyla belirlenen akademik gelişim ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkinin manidar olduğunu, genel olarak ise yapısal modelin içindeki diğer tüm ilişkileri açıklayan yol katsayılarının manidar ilişkileri ifade ettiğini göstermektedir. Puan artış modeli kapsamında tanımlanan akademik gelişim ile okula yönelik öğrenci algıları arasında pozitif, düşük düzeyde ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, okul etkililiğini oluşturan tüm alt unsurların modele katkı sağladığını, öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile akademik gelişim arasında kuramsal olarak öngörülen ilişkilerin puan artışı modelinde ampirik olarak elde edildiğini göstermektedir.

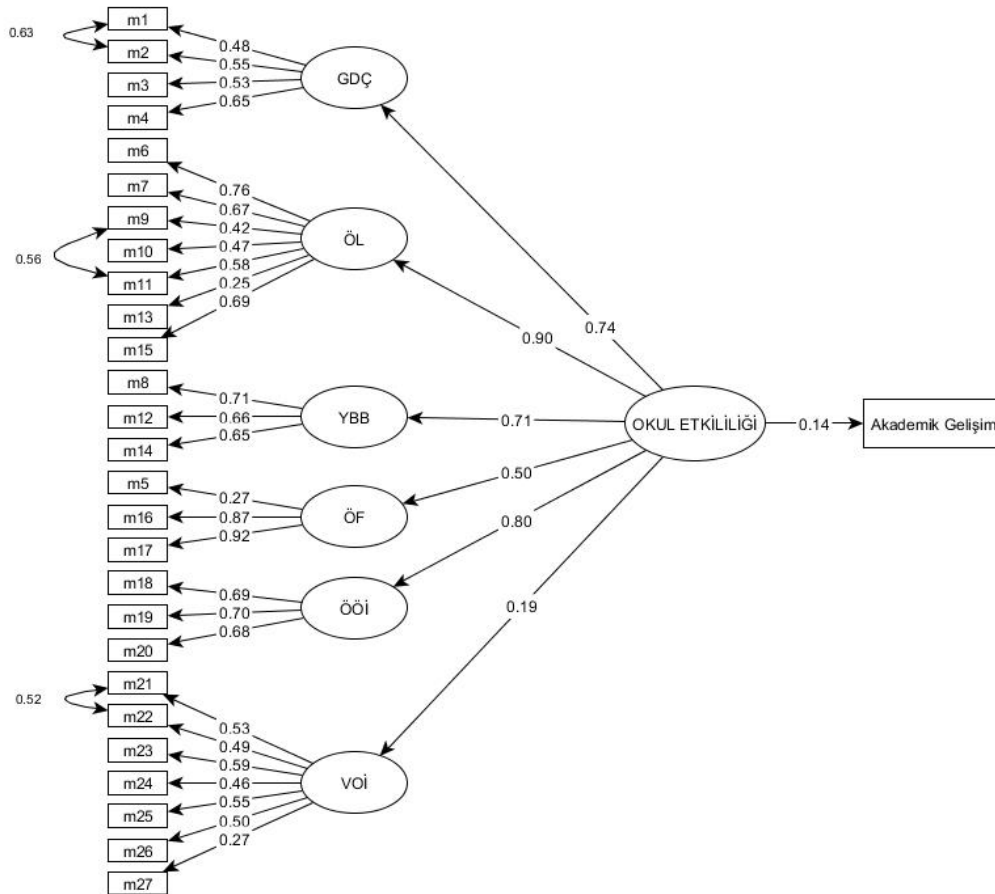
Bu sonuç doğrultusunda, puan artış modeline göre hesaplanan akademik gelişim ile okul etkililiğine yönelik algılar arasında manidar ilişki bulunduğu, alt boyutların bir araya gelerek oluşturduğu okul etkililiği gizil değişkeni ile manidar bir ilişkiye sahip olduğu, dolayısıyla araştırma amacı doğrultusunda kullanılması uygun bir model olduğu ifade edilebilir. Puan artış modeliyle öğrencilerin akademik gelişimlerinin hesaplanmasının uygun

olduğu, kuramsal olarak öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile arasında bulunduğu düşünülen ilişkinin doğrulandığı sunulan sonuçlar aracılığıyla gösterilmiştir.

### İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile değer katma modeli kullanılarak elde edilen akademik gelişimleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Bu soruyu yanıtlayabilmek için araştırma kapsamında kullanılan altı boyutlu okul etkililiği modeli ile değer katma modeli aracılığıyla hesaplanan akademik gelişim arasındaki ilişki bir yapısal model aracılığıyla analiz edilmiştir. Söz konusu yapısal model ve bu modelde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren yol katsayıları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Okul Etkililiği ile Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Model

Şekil 6’ya göre, gizil değişkenler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi temsil eden standartlaştırılmış yol katsayıları (0.25 ile 0.92 arasında); ayrıca gizil değişkenlerin

kendi arasındaki ilişkiyi temsil eden standartlaştırılmış yol katsayılarının tümü (0.19 ile 0.90 arasında) istatistiksel olarak manidardır. Bu sonuç doğrultusunda, alt boyutlar ile ikinci düzeydeki gizil değişken olan okul etkililiği arasındaki; okul etkililiği ile akademik gelişim arasındaki ilişkilerin manidar olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular, okul etkililiğini oluşturduğu kuramsal olarak kabul edilen altı alt unsurun tümünün modele katkı sağladığını, öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları ile değer katma modeli aracılığıyla hesaplanan akademik gelişimleri arasında öngörülen ilişkilerin puan artışı modelinde ampirik olarak elde edildiğini göstermektedir.

Tüm yapısal modelin veri ile olan uyumu bir bütün olarak test edilirken Şekil 2’de gösterilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sonunda uygulanan modifikasyonlar yinelenmiş, uyum iyiliği sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11

*Okul Etkililiğine İlişkin Algı ile Puan Artışı Modelinden Elde Edilen Akademik Gelişim Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri*

$\chi^2 / sd$	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	CFI
886.238/341=2.60	0.046	0.92	0.90	0.05	0.91

Çizelge 11’e göre test edilen yapısal eşitlik modeli bir bütün olarak veri ile uyum göstermektedir. Model veri uyumunun düzeyi uyum iyiliği ölçütlerine göre incelendiğinde uyumun RMSEA ve RMR indekslerine göre iyi düzeyde ( $\leq 0.05$ ); GFI, AGFI ve CFI indekslerine göre yine iyi düzeyde ( $\geq 0.90$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Şekil 6’daki modelin bir bütün olarak araştırma kapsamında toplanan veriler ile uyum gösteren bir model olduğunu, özel olarak değer katma modeliyle hesaplanan akademik gelişim ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkinin manidar olduğunu, genel olarak ise, yapısal modelin içindeki diğer tüm ilişkileri açıklayan yol katsayılarının manidar ilişkileri ifade ettiğini göstermektedir.

Buna göre, değer katma modeli kullanılarak hesaplanan akademik gelişim puanları, okul etkililiğine yönelik görüşler ile manidar ilişki göstermektedir. Diğer bir ifadeyle akademik gelişim, alt boyutların bir araya gelerek oluşturduğu okul etkililiği gizil değişkeni ile pozitif yönde, düşük düzeyde ve manidar bir ilişkiye sahiptir. Bu yönüyle değer katma modelinde gözlenen ve kestirilen başarılar arasındaki fark puanının akademik gelişim olarak değerlendirilmesinin uygun olduğu ve bu yolla belirlenen akademik gelişimin öğrencilerin etkili okul algılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak değer katma modeli



kullanılarak belirlenen değerler, öğrencilerin akademik gelişimlerinin birer göstergesi olarak ele alınmış ve okullarının etkililiğine yönelik algıları ile arasında bulunması öngörülen ilişkinin var olduğu araştırma grubundan elde edilen verilerle gösterilmiştir.

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Akademik gelişim açısından farklı düzeylerde bulunan ve farklı büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algıları arasında manidar fark bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Değer katma modeli ve puan artış modeline göre akademik gelişim açısından yüksek performans, orta performans ve düşük performans olmak üzere üç grupta olan ve farklı büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin okul etkililiği algıları bakımından aralarında manidar fark olup olmadığı Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile incelenmiştir.

Okul etkililiğine ilişkin alt boyut puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, değer katma modeline göre farklı akademik gelişim gruplarında bulunan öğrencilerin okul etkililiği faktörleri açısından manidar farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur [Wilk's Lambda ( $\Lambda$ )=0.862,  $F(12, 1484)=9.567$ ,  $p=0.000$ ]. Bu bulgu, okul etkililiği alt boyutlardan oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların akademik gelişim gruplarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin, altı boyutun bir bütün olarak oluşturduğu okul etkililiğine yönelik algı düzeyleri arasında manidar fark bulunmaktadır.

Çizelge 12’de alt boyutlar açısından MANOVA sonuçları betimsel istatistiklerle beraber sunulmuştur.

#### Çizelge 12

*Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Değer Katma Modelinde Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları*

Değişken	Akademik Gelişim Grubu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	$\eta^2$	Manidar Fark*
Veli Okul İlişkisi	Düşük Akademik Gelişim	200	16.30	2.67					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	16.66	2.60	2-747	3.064	.047	.008	YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	234	16.85	2.42					
Öğretimsel Liderlik	Düşük Akademik Gelişim	200	16.75	3.16					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	16.90	3.07	2-747	1.432	.240	.004	-
	Yüksek Akademik Gelişim	234	16.99	2.76					

Güvenli ve Düzenli Çevre	Düşük Akademik Gelişim	200	8.36	2.02						
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	8.98	2.04	2-747	20.425	.000	.052	YAG-OAG, YAG-DAG	
	Yüksek Akademik Gelişim	234	9.44	1.60						
Yüksek Başarı Beklentisi	Düşük Akademik Gelişim	200	6.26	1.69						
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	6.39	1.66	2-747	8.265	.000	.022	YAG-OAG, YAG-DAG	
	Yüksek Akademik Gelişim	234	6.77	1.59						
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Düşük Akademik Gelişim	200	5.87	1.66						
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	6.96	1.80	2-747	30.305	.000	.075	YAG-OAG, YAG-DAG	
	Yüksek Akademik Gelişim	234	6.76	1.90						
Öğrenme Fırsatları	Düşük Akademik Gelişim	200	6.93	1.56						
	Orta Düzey Akademik Gelişim	319	7.03	1.61	2-747	1.321	.267	.004	-	
	Yüksek Akademik Gelişim	234	7.21	1.50						

\*YAG: Yüksek akademik gelişim grubu, OAG: Orta düzey akademik gelişim grubu, DAG: Düşük akademik gelişim grubu

Çizelge 12’de görüleceği gibi, okul etkililiğine ilişkin varyans analizi sonuçları doğrultusunda veli okul ilişkisi [ $F(2, 747)=3.064, p<0.05$ ], güvenli ve düzenli çevre [ $F(2, 747)=20.425, p<0.05$ ], yüksek başarı beklentisi [ $F(2, 747)=8.265, p<0.05$ ], öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi [ $F(2, 747)=30.305, p<0.05$ ] alt boyutlarında manidar fark görülürken, öğretimsel liderlik [ $F(2, 747)=1.432, p>0.05$ ] ve öğrenme fırsatları [ $F(2, 747)=1.321, p>0.05$ ] alt boyutlarında manidar fark bulunmamıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamada, Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2012) tarafından sunulan ölçütler ( $\eta^2 \leq 0.06$ ; “Düşük Etki”,  $0.06 < \eta^2 \leq 0.13$ ; “Orta Düzey Etki”,  $0.14 < \eta^2$ ; “Yüksek Etki”) dikkate alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutu üstünde akademik gelişim düzeyi orta düzeyde etkiye, manidar farkın olduğu diğer tüm alt boyutlarda ise düşük düzeyde etkiye sahiptir. Değer katma modeli kapsamında eta-kare değerlerine göre akademik gelişim düzeyinin etki sırası öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve veli-okul ilişkisi olarak belirlenmiştir.

Puan artış modeline göre oluşturulan akademik gelişim gruplarında okul etkililiği alt boyutları açısından manidar fark olup olmadığı MANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları doğrultusunda, okul etkililik puanlarının puan artış modeli kullanılarak oluşturulan akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur [Wilk’s Lambda ( $\Lambda$ )=0.941,  $F(12, 1484)=3.807, p=0.000$ ]. Analiz sonuçları ve betimsel istatistikler Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13

*Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Puan Artış Modelinde Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları*

Değişken	Akademik Gelişim Grubu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	$\eta^2$	Manidar Fark
Veli Okul İlişkisi	Düşük Akademik Gelişim	208	16.25	2.64					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	16.75	2.64	2	3.252	.039	.009	YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	217	16.79	2.36					
Öğretimsel Liderlik	Düşük Akademik Gelişim	208	16.76	3.26					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	16.84	2.99	2	0.942	.390	.003	-
	Yüksek Akademik Gelişim	217	17.1	2.73					
Güvenli ve Düzenli Çevre	Düşük Akademik Gelişim	208	8.73	2.09					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	8.85	1.99	2	5.942	.003	.016	YAG-OAG, YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	217	9.34	1.66					
Yüksek Başarı Beklentisi	Düşük Akademik Gelişim	208	6.17	1.71					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	6.38	1.71	2	10.956	.000	.028	YAG-OAG, YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	217	6.90	1.43					
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Düşük Akademik Gelişim	208	6.21	1.78					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	6.69	1.86	2	7.421	.001	.019	YAG-OAG, YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	217	6.87	1.85					
Öğrenme Fırsatları	Düşük Akademik Gelişim	208	6.78	1.61					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	328	7.12	1.53	2	4.147	.016	.011	YAG-OAG, YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	217	7.24	1.54					

Çizelge 13'teki gibi, puan artış modeli kapsamında okul etkililiğine ilişkin varyans analizi sonuçları doğrultusunda veli okul ilişkisi [ $F(2, 747)=3.252, p<0.05$ ], güvenli ve düzenli çevre [ $F(2, 747)=5.942, p<0.05$ ], yüksek başarı beklentisi [ $F(2, 747)=10.956, p<0.05$ ], öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi [ $F(2, 747)=7.421, p<0.05$ ] ve öğrenme fırsatları [ $F(2, 747)=4.147, p<0.05$ ] alt boyutlarında manidar fark görülürken öğretimsel liderlik [ $F(2, 747)=0.942, p>0.05$ ] alt boyutunda manidar fark görülmemiştir. Etki büyüklüğünü değerlendirmede kullanılan ölçütler doğrultusunda, akademik gelişim düzeyinin, gruplar arasında manidar farkın görüldüğü tüm alt boyutlar üstünde düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Eta-kare değerlerine göre puan artışı modeli kapsamındaki etki sırası yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, güvenli ve düzenli çevre, öğrenme fırsatları ve veli-okul ilişkisi olarak elde edilmiştir.

Değer artış modeli ve puan artış modeline dair incelemelerin ardından fark puanları yaklaşımı doğrultusunda akademik gelişim gruplarının okul etkililiği alt boyutları açısından manidar fark gösterip göstermediği MANOVA ile çözümlenmiş ve sonuçlar Çizelge 13'te verilmiştir. Sonuçlara göre, okul etkililik puanlarının bu yaklaşım ile oluşturulan akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur [Wilk's Lambda ( $\Lambda$ )=0.971,  $F(12, 1484)=1.865, p=0.034$ ].

Fark puanları yaklaşımı kullanılarak elde edilen analiz sonuçları ve betimsel istatistikler Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

*Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Fark Puanları Yaklaşımında Akademik Gelişim Gruplarına Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları*

Değişken	Akademik Gelişim Grubu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	$\eta^2$	Manidar Fark
Veli Okul İlişkisi	Düşük Akademik Gelişim	202	16.71	2.68					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	16.66	2.48	2	0.205	.815	.001	-
	Yüksek Akademik Gelişim	167	16.84	2.64					
Öğretimsel Liderlik	Düşük Akademik Gelişim	202	16.96	3.41					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	17.24	2.82	2	1.177	.309	.003	-
	Yüksek Akademik Gelişim	167	17.44	2.88					
Güvenli ve Düzenli Çevre	Düşük Akademik Gelişim	202	8.66	2.10					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	9.28	1.94	2	6.982	.001	.018	YAG-DAG, OAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	167	9.23	1.71					
Yüksek Başarı Beklentisi	Düşük Akademik Gelişim	202	6.58	1.79					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	6.70	1.61	2	0.364	.695	.001	-
	Yüksek Akademik Gelişim	167	6.70	1.61					
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Düşük Akademik Gelişim	202	6.44	1.84					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	6.80	1.86	2	3.169	.043	.008	YAG-DAG
	Yüksek Akademik Gelişim	167	6.90	1.82					
Öğrenme Fırsatları	Düşük Akademik Gelişim	202	7.16	1.51					
	Orta Düzey Akademik Gelişim	384	7.08	1.60	2	0.471	.625	.001	-
	Yüksek Akademik Gelişim	167	7.22	1.55					

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, fark puanları yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan gruplarda güvenli ve düzenli çevre [ $F(2, 747)=6.982, p<0.05$ ], öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi [ $F(2, 747)=1.177, p>0.05$ ] alt boyutlarında manidar fark görülürken; veli okul ilişkisi [ $F(2, 747)=0.208, p>0.05$ ], öğretimsel liderlik [ $F(2, 747)=1.177, p>0.05$ ], yüksek başarı beklentisi [ $F(2, 747)=0.364, p>0.05$ ], öğrenme fırsatı [ $F(2, 747)=0.471, p<0.05$ ] alt boyutlarında manidar fark görülmemiştir. Eta-kare değerleri doğrultusunda manidar farkın olduğu iki alt boyut olan güvenli ve düzenli çevre ( $\eta^2 = 0.018$ ) ile öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ( $\eta^2 = 0.008$ ) alt boyutları üstünde akademik gelişimin düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Fark puanları yaklaşımı, araştırma kapsamında değer katma modeli ve puan artış modeline destek sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu açıdan, fark puanları yaklaşımı öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ile güvenli ve düzenli çevre alt boyutlarında modeller ile ortak bulgular sağlamıştır. Modellerin ortak olarak gruplar arasında manidar fark olduğunu

gösterdiği veli okul ilişkisi ve yüksek başarı beklentisi alt boyutlarında ise fark puanları yaklaşımında yüksek gelişim grubu düşük gelişim gruba göre daha yüksek ortalamalara sahip olsa da aradaki fark manidar düzeyde değildir. Bu farkın temel nedeni değer katma modeli ve puan artış modelinin akademik gelişimi sayısal olarak belirleyen modeller olması ve bu araştırmada okul etkililiğiyle aralarındaki ilişkinin veri ile doğrulanması, buna karşın fark puanları yaklaşımının sınıflama düzeyinde veri sağlaması olarak gösterilebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan değer katma modeli ve puan artış modeli, MANOVA sonuçları açısından birbirine oldukça benzer bulgular sağlamıştır. Her iki modelde de veli okul ilişkisi, güvenli ve düzenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları akademik gelişim gruplarında manidar farklılık göstermiş, yine her iki modelde de öğretimsel liderlik alt boyutunda manidar bir farkın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. İki gelişim modelinin farklılaştığı tek bulgu, değer katma modelinde öğrenme fırsatları alt boyutunda manidar fark gözlenmemesi buna karşın aynı alt boyut kapsamında puan artış modelinde manidar fark bulunmasıdır. Her iki akademik gelişim modeline göre oluşturulan akademik gelişim gruplarında ortak olarak manidar fark gözlenen alt boyutlara ilişkin yorumlar aşağıda Çizelge 13 ve Çizelge 14'teki alt boyut sıralamasında yapılmıştır.

Çizelge 12 ve Çizelge 13'de verildiği gibi, akademik gelişim açısından farklı performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin Veli-Okul İlişkisi alt boyutu puan ortalamaları arasında manidar fark vardır (Değer katma modelinde  $F(2,747)=3.064, p<0.05$ ; puan artışı modelinde  $F(2,747)=3.252, p<0.05$ ). Eta-kare değeri dikkate alındığında, akademik gelişimin Veli Okul İlişkisi puanları üstündeki etkisi düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir (Değer katma modelinde  $\eta^2 = 0.008$ ; puan artışı modelinde  $\eta^2 = 0.009$ ). Gruplar arası ikili karşılaştırmalar yapmak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc testi Scheffe sonucunda her iki akademik gelişim modelinde de yüksek performans grubunun (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 16.85, SS = 2.42$ ; puan artışı modelinde  $\bar{X} = 16.79, SS = 2.36$ ) düşük performans grubundan (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 16.30, SS = 2.67$ ; puan artışı modelinde  $\bar{X} = 16.25, SS = 2.64$ ) manidar olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Gruplar arasındaki manidar fark, akademik performans açısından düşük düzeyde ve daha yüksek performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin algıladıkları veli-okul ilişkisi açısından farklı olduğunun, orta ve yüksek düzeydeki öğrencilerin bu konuda veli-okul ilişkisini daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, okul ile aile

arasındaki ilişkiler yakınlaştıkça ve bu etkileşimin niteliği arttıkça öğrencilerin akademik performanslarının olumlu yönde geliştiğini gösteren Marcon (1999), El-Nokali, Bachman ve Votruba-Drzai (2010) ve Pirchio, Tritrini, Passiatore ve Taeschner (2013) tarafından sağlanan bulguları destekler niteliktedir. Shpancer (1997)'e göre, veliler ile okul arasındaki etkileşimin ve karşılıklı iletişimin artması öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ve öğretmenlerin öğrenci ile olan iletişimlerine etki etmekte; McNeal (1999)'a göre bu artış okuldan ayrılma oranlarını düşürmekte; Powell, Juan, Son ve File (2010)'ye göre ise bunların sonucu olarak akademik performansını artırmaktadır. Musatti (2004)'ye göre, öğrencilerin okul yaşantılarından memnun olması ve okulda edindikleri tatmin düzeyinin artmasını sağlamak için gösterilebilecek en iyi davranışlardan biri okul öncesi düzeyden başlayarak aile-okul etkileşimini artırmaktır. Lewis ve Henderson (1997), aile-okul etkileşimini artırmanın her şeyden önce öğrenme çıktıları artırması nedeniyle önemli olduğunu vurgulamakta, bu etkileşimin akademik performans gibi daha gözlenebilir bir özelliğe yansımalarının bazen sınırlı kalabildiğini ifade etmektedir. Christenson ve Sheridan (2001), okul ile aile etkileşiminin temel yararını, öğrencinin davranış ve akademik performansının sürekli izlenmesi, öğrencinin eğitim ortamlarında yaşadığı ya da yaşayabileceği engellere karşı aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin farkındalığının artması ve önlemlerle müdahalelerde bulunmaya imkân vermesi olarak ifade etmiştir.

Farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda algıladıkları öğretimsel liderlik puanları arasında her iki akademik gelişim modelinde de manidar fark bulunmamıştır (Değer katma modelinde  $F(2,747)=1.432, p>0.05$ ; puan artışı modelinde  $F(2,747)=0.942, p>0.05$ ). Eğitim kurumlarında yöneticilerin organizasyonel açılardan tüm çalışanlara ve öğrencilere gerekli yönlendirmeleri yapmaları ve rehberlik faaliyetlerini sürdürmeleri, çalışanlar ile öğrencilerin kişisel taleplerine ve ihtiyaçlarına odaklanmaları, bir örgüt kültürü oluşturması genel olarak öğretimsel liderlik çatısında değerlendirilmektedir (Cotton, 2003; Hallinger, 2005). Bu açıdan okul yöneticilerinin, okulun akademik ve fiziksel gelişimini sağlayan, yenilikleri başlatan ve yeniliklere yön veren, kaynakları sağlayan ve zenginleştiren, çalışanları ve öğrencileri teşvik etmeyi, kurum içindeki tüm öğelere onlardan beklenenleri ve kurumun amaçlarını aktaran kişiler olması beklenmektedir (Huber, 2004). Öğrencilerin akademik performansı ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen ve arada manidar ilişkiler bulunan çalışmalar olmakla beraber (Vidoni ve Grassetti, 2008; Tindle, 2012); Balcı (2011) ve Bulris (2009) öğretimsel liderliğin öğrenci öğrenmeleri üstünde dolaylı bir etkisi olduğunu

savunmuşlardır. Bruggencate, Luyten, Scheerens ve Slegers (2012), 97 ortaokulda yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında manidar bir ilişki bulunmadığını göstermişlerdir. Alam ve Ahmad (2017) öğretim alanındaki liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrenci tutumlarını daha olumlu hale getirme faktörlerinde önemli olduğunu ancak doğrudan öğrenci başarısı ile ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik ile öğrenci performansı arasındaki ilişkinin doğrudan değil dolaylı olduğu, Hallinger ve Heck (1996), Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1999), Witziers, Bosker ve Kruger (2003) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sifıra yakın, manidar olmayan korelasyon değerleri ile desteklenmektedir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde akademik gelişim açısından farklı performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyleri arasında manidar fark olmamasının olası nedenlerinden biri olarak, değişkenler arasındaki ilişkinin dolaylı yapısı gösterilebilir. Uygulama yapılan ortaokullar yüksek öğrenci sayılarına sahiptir ve okudaki öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin okul yöneticilerine erişme ve onların davranışlarını gözleme sıklıklarının azalması da olası nedenlerden biri olarak görülebilir. Öğretimsel liderlik alt boyutundaki ölçek maddeleri çoğunlukla okul müdürü ve okul müdür yardımcısına yönelik olduğundan öğrenci sayısının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını gözleme olasılığının azalması da farklılaşmayı engelleyen olası nedenlerden biri olabilir.

Güvenli ve düzenli çevreye ilişkin öğrenci algılarının farklı akademik gelişim düzeylerinde her iki akademik gelişim modeline göre manidar farklılık gösterdiği Çizelge 12 ve Çizelge 13'den görülebilir, (Değer katma modelinde  $F(2,747)=20.425$ ,  $p<0.05$ ; puan artışı modelinde  $F(2,747)=5.942$ ,  $p<0.05$ ). Eta-kare değeri incelendiğinde, akademik gelişimin bu alt boyut puanları üstündeki etkisi düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Değer katma modelinde  $\eta^2 = 0.052$ ; puan artış modelinde  $\eta^2 = 0.016$ ). Okul çevresinin düzenli ve güvenli olması öğrencilerin okulda geçirdikleri süreyi daha etkin kılmak için önemli olan unsurlardan biridir. İçinde bulunulan kurumda kendini güvende hissetme her bireyin olduğu gibi öğrencilerin de temel psikolojik ihtiyaçlarından biridir (Schreck ve Miller, 2003). Yalnızca güven ortamı içinde öğrenciler davranışsal değişimlerini rahatlıkla gösterme eğilimine sahip olurlar, aksi durumda henüz kendini güvende hissetmeyen öğrencilerin daha üst basamak becerilerden olan bilişsel süreçlerindeki değişimlerini izlemek daha zor olacaktır (Duszka, 2015). Dahası, okulda güven duygusu, genel olarak okula ve özel olarak derslere yönelik olumlu tutumun oluşmasında ve geliştirilmesinde temel teşkil eder. Ajao

(2011)'ya göre, öğrencilerin akademik performansları üstündeki en etkili değişken öğretmen nitelikleri olsa da okul çevresinin düzeni ve okul atmosferi de performans üzerindeki önemli değişkenlerdendir. Ajewole ve Okebukola (2000), uç düzeyde düşük performans gösteren öğrencilerle yaptıkları çalışmada, söz konusu performans düşüklüğü üstünde okul çevresinin kötü alışkanlıklara açık olmasını, düzen ve disiplin eksikliğini, öğrencilerin okula yönelik aidiyet ve güven eksikliğini manidar etkisi olduğunu göstermiştir. Akande (1995), öğrenci öğrenmelerinin ancak öğrencilerin ortam ile etkileşmesiyle gerçekleştiğini vurgulayarak okul ortamının özellikle olumsuz alışkanlıklara kapalı olmasını, düzen ve disiplin ile öğrencilerin davranış değişimlerinin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmada Scheffe testi aracılığıyla elde edilen bulgular, akademik gelişimi yüksek düzeydeki öğrencilerin (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 9.44, SS = 1.60$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 9.34, SS = 1.66$ ) hem orta düzeydeki (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 8.98, SS = 2.04$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 8.85, SS = 1.99$ ) hem de düşük düzeydeki öğrencilere (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 8.36, SS = 2.02$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 8.73, SS = 2.09$ ) kıyasla okullarında güven ve düzene ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir, bu açıdan elde edilen bulgular bahsi geçen çalışmaları destekler niteliktedir.

Her iki akademik gelişim modeline göre farklı performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin Yüksek Başarı Beklentisi alt boyutu puan ortalamaları arasında manidar fark vardır (Değer katma modelinde  $F(2,754)=8.265, p<0.05$ , puan artış modelinde  $F(2,754)=10.956, p<0.05$ ). Eta-kare değeri dikkate alındığında, her iki modelde de akademik gelişimin yüksek başarı beklentisi puanları üstündeki etkisi düşük düzeydedir (Değer katma modelinde  $\eta^2 = 0.022$ , puan artış modelinde  $\eta^2 = 0.028$ ), ayrıca puan artış modelinde akademik gelişim gruplarının en büyük etkiyi yarattığı alt boyut yüksek başarı beklentisidir. Gruplar arası ikili karşılaştırmalar yapmak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc testi Scheffe sonucunda her iki akademik gelişim modelinde de yüksek gelişim grubunun (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 6.77, SS = 1.59$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.90, SS = 1.43$ ) hem orta performans grubundan (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 6.39, SS = 1.66$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.38, SS = 1.71$ ) hem de düşük performans grubundan (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 6.26, SS = 1.69$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.17, SS = 1.71$ ) manidar olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Gruplar arasındaki manidar fark, akademik gelişim açısından düşük düzeyde ve daha yüksek performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin kendilerinden beklenen başarı düzeyini farklı aldıklarının, akademik gelişim açısından yüksek düzeydeki öğrencilerin algılarının orta ve düşük düzeydeki öğrencilerden daha



olumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Good (1987) tarafından “öğrencilerin gelecekte gösterecekleri başarı düzey ya da davranış özellikleri” olarak tanımlanan beklentilerin Alvidrez ve Weinstein (1999), Jussim (1989), Hoge ve Butcher (1984) tarafından gösterildiği gibi akademik performans ile çeşitli düzeylerde manidar ilişki gösterdiği bulgusunu desteklemektedir. Rosenthal (1974)’e göre öğretmenler ve okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik beklentileri, öğrencilere yönelik kendi davranışları üstünde etkili olmakta, diğer bir ifadeyle, öğrencilerinden yüksek beklentilere sahip olan öğretmen ve yöneticiler bu beklentileri karşılamak için kendi performanslarını takip etme eğiliminde olmaktadır. Öğrenci gözünden bakıldığında ise kendisinden beklentinin yüksek olduğunu kavrayan öğrencinin bu beklentiyi karşılamak için daha fazla gayret göstermesi muhtemeldir. Bu durum psikolojide özel olarak Rosenthal ve Jacobsen (1968) tarafından tanımlanan “beklenti etkisi” ya da “kendini gerçekleştiren kehanet” ile ilişkilendirilmektedir. Rosenthal ve Babad (1985) bu etkiyi, “başkalarından belli şekillerde davranmalarını beklediğimizde, biz de beklediğimiz davranışın oluşmasını mümkün kılacak şekilde davranmaya meyilli oluruz” şeklinde açıklamıştır.

Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesine yönelik öğrenci algılarının her iki akademik gelişim modeline göre oluşturulan gruplarda manidar farklılık gösterdiği Çizelge 12 ve Çizelge 13 aracılığıyla görülebilir (Değer katma modelinde  $F(2,747)=30.305$ ,  $p<0.05$ , puan artış modelinde  $F(2,747)=7.421$ ,  $p<0.05$ ). Eta-kare değeri dikkate alındığında, akademik gelişimin bu alt boyut puanları üstündeki etkisi kullanılan modellere göre orta ile düşük düzey arasında değişmektedir (Değer katma modelinde  $\eta^2 = 0.075$ , puan artış modelinde  $\eta^2 = 0.019$ ). Etki büyüklüğünün göstergesi olan eta-kare değerleri doğrultusunda, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi değer katma modelinde en büyük etkiye sahip alt boyut olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme göstergesi olan davranışlarının öğretmenler tarafından izlenmesi ve gözlemlerinin öğrenciler ile paylaşılması modern eğitim sistemlerinin niteliği artırma konusunda vurguladıkları konulardan birisi olagelmıştır. Bu izleme, öğrencilerin sunulan durumu anlayıp anlamadıklarına ilişkin sorularla, öğrencilerin sundukları eserlerin niteliği hakkında birebir görüşmelerle, bu eserler üstünde yapılan düzeltmelerle, sınav sonuçları üzerine öğrencilerle konuşulmasıyla ve öğrenci performansları üstüne periyodik görüşmelerle gerçekleştirilebilir (Cotton, 1988). Öğrenci performanslarının izlenmesi, öğretmenlerin öğrenci çıktılarını periyodik olarak değerlendirmesi ile mümkün olmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini tarafından performanslarının izlendiğinin farkında olduğunda daha iyisine ulaşma gayreti içinde olmaya meyilli olmakta, öğrencide oluşturduğu algı

açısından yüksek başarı beklentisiyle benzerlik göstermektedir (Cotton, 1988). Puan artış modelinde öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutunda akademik gelişim açısından düşük düzeyde olan öğrencilerin puanları (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 5.87, SS = 1.66$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.21, SS = 1.87$ ), orta düzeyde (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 6.96, SS = 1.80$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.69, SS = 1.86$ ) ve yüksek düzeyde (Değer katma modelinde  $\bar{X} = 6.76, SS = 1.90$ , puan artış modelinde  $\bar{X} = 6.87, SS = 1.85$ ) olan öğrencilerin puanlarından daha düşüktür. Düşük akademik gelişim düzeyindeki öğrencilerin diğer performans düzeyindeki öğrencilere göre öğretmenleri tarafından öğrenmelerinin izlenme algılarının daha düşük olması Cotton (1988)'un ifadelerini destekler niteliktedir.

Araştırmada kullanılan akademik gelişim modellerinin okul etkililiği bağlamında farklı sonuçlar sağladığı tek alt boyut öğrenme fırsatlarıdır. Sırasıyla Çizelge 12 ve Çizelge 13'den görüleceği gibi, akademik gelişim açısından farklı performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin Öğrenme Fırsatı alt boyutu puan ortalamaları arasında değer katma modelinde manidar fark bulunmazken ( $F(2,747)=1.321, p>0.05$ ) puan artışı modelinde fark manidar bulunmuştur ( $F(2,747)=4.147, p<0.05$ ). Manidar fark bulunan puan artış modelinde eta-kare değeri hesaplanmış, akademik gelişimin bu alt boyuttaki puanlar üstündeki etkisinin düşük olduğu görülmüştür ( $\eta^2 = 0.011$ ). Puan artış modeli kapsamında ikili karşılaştırmalar yapmak amacıyla gerçekleştirilen post-hoc testi Scheffe sonucunda düşük gelişim grubunun ( $\bar{X} = 6.78, SS = 1.61$ ) hem orta gelişim grubundan ( $\bar{X} = 7.12, SS = 1.53$ ) hem de yüksek gelişim grubundan ( $\bar{X} = 7.24, SS = 1.54$ ) manidar olarak daha düşük puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Gruplar arasındaki manidar fark, akademik performans açısından düşük düzeyde ve daha yüksek performans düzeylerinde bulunan öğrencilerin eğitim gördükleri okullarında algıladıkları öğrenme fırsatı açısından farklı olduğunun, orta düzey ve yüksek gelişim gösteren öğrencilerin okullarındaki öğrenme fırsatını düşük gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okullarda, onların ilgilerine ve yönelimlerine uygun öğrenme fırsatları oluşturmak, var olan fırsatları zenginleştirmek motivasyonlarını artırmanın ve dolayısıyla akademik performanslarını artırmanın bir yoludur (Wilkinson, Boohan ve Stevenson, 2014). Bu açıdan her öğrenci, akademik yaşantılarında kendisine sunulan fırsatlar içinden istediği yollarla öğrenme sürecinden geçebilir, farklı öğrenme stillerini kullanan öğrenciler farklı kaynaklardan yararlanabilmiş olurlar (Reichman ve Grasha, 1974). Dolayısıyla okulun bir bütün olarak öğrencilerine sunabildiği öğrenme fırsatlarının sayısı ve niteliği arttıkça öğrencilerin kendilerine uygun şekilde öğrenmeleri için açtıkları yol sayısı da artmaktadır.

Bu durum yapılandırmacı eğitim anlayışının da özünü oluşturmaktadır, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek felsefesinin uygulanabilmesi için bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun fırsatlar yaratılması kaçınılmazdır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, orta ve yüksek akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin algıladıkları öğrenme fırsatlarının düşük akademik gelişim düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermekte ve bu konudaki literatüre destek sağlamaktadır.

Üçüncü araştırma amacı kapsamında yapılan incelemenin ikinci bölümünde, öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okulların büyüklüklerinin, etkililik algıları üstünde manidar bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Eğitim gördüklerin okullarının büyüklüğüne göre (Küçük ve orta büyüklükte okul  $n \leq 600$ , büyük okul  $n > 600$ ) iki gruba ayrılan öğrencilerin Etkili Okul Ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki fark, diğer bir ifadeyle okul büyüklüğünün etkililik algıları üstündeki etkisi Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Okul etkililiği alt boyut puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, farklı büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrenci gruplarında okul etkililiğine yönelik algılar açısından manidar fark bulunduğunu ortaya koymuştur [Wilk's Lambda ( $\Lambda$ )=0.871,  $F(6, 742)=18.299$ ,  $p=0.000$ ]. Bu sonuç doğrultusunda, okul etkililiği alt boyutlardan oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların okul büyüklüğüne bağlı olarak değiştiği savunulabilir. Çizelge 15'te betimsel istatistiklerle birlikte alt boyutlar açısından MANOVA sonuçları verilmiştir.

Çizelge 15

*Okul Etkililiği Alt Boyutlarının Farklı Okul Büyüklüklerine Göre Betimsel İstatistikleri ve MANOVA Sonuçları*

Değişken	Okul Büyüklüğü	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	$\eta^2$
Veli Okul İlişkisi	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	17.00	0.16	1-747	9.482	.002	.013
	Büyük Okullar	510	16.37	0.12				
Öğretimsel Liderlik	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	18.14	0.18	1-747	69.602	.000	.085
	Büyük Okullar	510	16.25	0.13				
Güvenli ve Düzenli Çevre	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	9.53	0.12	1-747	30.786	.000	.040
	Büyük Okullar	510	8.70	0.09				
Yüksek Başarı Beklentisi	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	7.20	0.10	1-747	79.214	.000	.096
	Büyük Okullar	510	6.11	0.07				
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	7.03	0.12	1-747	22.755	.000	.030
	Büyük Okullar	510	6.35	0.08				
Öğrenme Fırsatları	Küçük ve Orta Büyüklükte Okullar	243	7.38	0.10	1-747	18.148	.000	.024
	Büyük Okullar	510	6.86	0.07				

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, okul büyüklüğü değişkeni okul etkililiğine ilişkin tüm alt boyutlarda manidar fark yaratmıştır. Veli okul ilişkisi alt boyutunda küçük ve orta büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin puanları ( $\bar{X} = 17.00, SS = 0.16$ ) büyük okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X} = 16.37, SS = 0.12$ ) manidar olarak daha yüksektir ( $F(1, 747)=9.482, p<0.05$ ). Etki büyüklüğünü değerlendirmek için hesaplanan eta-kare değeri ( $\eta^2 = 0.013$ ) doğrultusunda okul büyüklüğünün veli okul ilişkisi alt boyutu üstünde düşük düzeyde etki sahibi olduğu ifade edilebilir. Bonesrønning (2004) tarafından yapılan araştırmada Norveç'te okul ve sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça velilerin eğitim süreçlerine yönelik ilgisinin azaldığı, eğitimsel etkinliklere katılım sıklığının düşüş gösterdiği ifade edilmiştir. Walsh (2010) ise Amerika'da yaptığı çalışmada ortaokul ve liselerde okul büyüklüğü ile velilerin eğitimsel etkinliklere katılımları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Her iki çalışmada da araştırmacılar, toplam öğrenci sayısı anlamında okul büyüklüğü arttıkça ebeveynlerin okula yönelik ilgilerinde ve katılım gösterme eğilimindeki azalmaya vurgu yapmışlardır. Okul büyüdükçe okuldaki eğitim personelinin ve yöneticilerin sayısı artmaktadır ve okul personelinin de ilgilenmesi gereken ebeveyn sayısı artmaktadır. Bu durumda hem veliler hem de ebeveynler için sürecin yönetilmesi zorlaşmakta dolayısıyla etkinlik planlama ve planlanan etkinliklere katılma eğilimleri azalmaktadır.

Öğretimsel liderlik alt boyutunda farklı okul büyüklüklerinde öğrencilerin ortalamalarının manidar fark gösterdiği görülmüştür ( $F(1, 747)=69.602, p<0.05$ ). Bulgular, küçük ve orta büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin öğretimsel liderlik alt boyut puanlarının ( $\bar{X} = 18.14, SS = 0.18$ ) büyük okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X} = 16.25, SS = 0.13$ ) manidar olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okul büyüklüğünün öğretimsel liderlik üstündeki etkisi incelendiğinde, bu etkinin orta düzeyde olduğu ( $\eta^2 = 0.085$ ) bulunmuştur. Sally, McPherson ve Baehr (1979) öğretimsel liderlik ile okul büyüklüğü arasındaki ilişkiyi açıklarken okul büyüklüğü, okul çevresi, okuldaki sınıf düzeylerinin sayısı okul müdürlerinin görevlerini birçok açıdan etkileyen faktörler olduğunu ifade etmiştir. Murphy ve Hallinger (1985), okul büyüklüğü, sosyoekonomik düzey, program şekli değişkenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları üstündeki etkisini incelemiş, liderlik davranışı üstünde etkili tek değişkenin okul büyüklüğü bulgusuna ulaşmıştır. Küçük okullarda (ortalama öğrenci sayısı 385) okul yöneticilerinin büyük okullara (ortalama öğrenci sayısı 600) kıyasla okul personeli ve

öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunduğu, eğitimsel süreçlere daha fazla ilgi gösterebildiği ifade edilmiştir.

Güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin bulgular Çizelge 14 aracılığıyla incelendiğinde, küçük ve orta büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X} = 9.53, SS = 0.12$ ) büyük okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarından ( $\bar{X} = 8.70, SS = 0.09$ ) manidar olarak daha yüksek olduğu görülmektedir ( $F(1, 747)=30.786, p<0.05$ ). Bu bulgu, küçük ve orta büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrencilerin büyük okullarda eğitim gören öğrencilere kıyasla okullarını daha güvenli ve daha düzenli bir ortam olarak algıladıklarını göstermektedir. Etki büyüklüğünü değerlendirmek için kullanılan eta kare değeri ( $\eta^2 = 0.040$ ), okul büyüklüğünün güvenli ve düzenli çevre alt boyutu üstünde düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul büyüklüğü ile okulun düzen ve güvenliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Haller (1992), okul büyüklüğü arttıkça okuldaki disiplinsiz ve istenmeyen öğrenci davranışlarının da artış gösterdiğini bulmuştur. Heaviside, Rowand, Williams ve Farris (1998) ise toplam 1,234 okulda yaptıkları çalışmada büyük okullarda okul yöneticilerinin geç kalma, devamsızlık, öğrenciler arasında fiziksel çatışma, hırsızlık, zorbalık, alkol, tütün ve kimyasal madde kullanımı, öğretmenlerin sözlü olarak taciz edilmesi ve çeteleşme sorunlarıyla karşılaşma sıklığının diğer okullara göre manidar olarak daha yüksek olduğunu göstermişlerdir. Bakioğlu ve Geyin (2009) tarafından İstanbul'da 10 devlet okulunda yapılan araştırmada okul büyüklüğü arttıkça öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından rapor edilen olumsuz davranışların sayısının arttığı bulunmuştur. Bu olumsuz davranışlar arasında şiddet, kimyasal madde taşıma ve kullanma ve hırsızlık öne çıkmaktadır.

Çizelge 14'te yüksek başarı beklentisi alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde farklı büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarının bu alt boyutta manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F(1, 747)=79.214, p<0.05$ ). Elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2 = 0.096$ ) doğrultusunda okul büyüklüğünün yüksek başarı beklentisi alt boyutunda orta düzeyde etkiye sahip olduğu, tümü arasında en büyük etkiye sahip olduğu alt boyutun yüksek başarı beklentisi olduğu bulunmuştur. Bu alt boyutta küçük ve orta büyüklükteki okullarda eğitim gören öğrencilerin puanları ( $\bar{X} = 7.20, SS = 0.10$ ) büyük okullardaki öğrencilerden ( $\bar{X} = 6.11, SS = 0.07$ ) manidar olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin, öğrencileri için yüksek ve gerçekçi başarı beklentileri oluşturabilmesi için onları tanımaları, akademik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin

öğretmenler tarafından akademik anlamda tanınabilmeleri sayıca daha az öğrencinin olduğu okullarda daha mümkün olmaktadır. Daha az sayıda öğrenciyle ilgilenen öğretmenler, öğrencileri ile etkileşim kurmak, kişisel performans hedefleri koymak ve öğrencilerine performansları hakkında geribildirim vermek için daha fazla zamana ve imkana sahip olabilmektedir. Bu etkileşim iki yönlüdür, okuldaki öğrenci sayısı azaldıkça öğrencilerin de öğretmenleriyle iletişim kurma eğilimleri artış göstermektedir. Öğrenciler ile öğretmenler arasında kurulan bu etkileşim, öğretmenlerin öğrencileri akademik açıdan daha yakından tanımasını sağlamakta ve öğretmenlerin gerçekçi beklentiler oluşturmaya, kendisinin de bu beklentileri gerçekleştirebilmek için yüksek performans göstermesine yol açabilmektedir.

Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, küçük ve orta büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X} = 7.03, SS = 0.12$ ) büyük okuldaki öğrencilerden ( $\bar{X} = 6.35, SS = 0.08$ ) manidar olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $F(1, 747)=22.755, p<0.05$ ). Etki büyüklüğünü değerlendirmek üzere elde edilen eta kare değeri ( $\eta^2 = 0.030$ ) incelendiğinde okul büyüklüğünün öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutunda düşük düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle kişisel olarak ve yakından ilgilenmek yine okuldaki öğrenci sayısı ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin, daha az öğrencili okullarda öğrencilerini birebir tanıma ve etkileşim kurma imkânı bulması büyük okullara kıyasla daha muhtemeldir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yoğun olduğu küçük okullarda öğretmenler, akademik açıdan öğrenme çıktılarını izleyebilir, öğrencilere de izlenimlerini daha kolay yansıtabilirler.

Çizelge 14'teki sonuçlar doğrultusunda öğrenme fırsatları alt boyutunda küçük ve orta büyüklükte okullarda eğitim gören öğrencilerin ( $\bar{X} = 7.38, SS = 0.10$ ) puanlarının büyük okullarda eğitim gören öğrencilerden ( $\bar{X} = 6.86, SS = 0.07$ ) daha yüksek olduğu ifade edilebilir ( $F(1, 747)=18.148, p<0.05$ ). Bu alt boyuta ait eta kare değerine ( $\eta^2 = 0.024$ ) göre okul büyüklüğünün öğrenme fırsatlarına ilişkin alt boyut puanları üstündeki etkisi düşük düzeydedir. Bu sonuç, daha küçük okullarda öğrencilerin ders dışındaki eğitimsel fırsatlara katılma imkanının daha fazla olduğunu, öğrencilerin farklı eğitimsel fırsatlara yönelik eğilimlerinin yükseldiğini göstermektedir. Barker ve Gump'a (1964) göre büyük okullarda sayıca daha fazla eğitimsel fırsat (gruplar, kulüpler, kollar vb.) sunulmasına rağmen o fırsatlara sahip olabilecek öğrenci kontenjanı kısıtlıdır ve bu nedenle öğrenciler bu fırsatlara ulaşmak için sürekli rekabet halinde olmalıdır. Buna karşın küçük okullarda sayı

ve çeşit açısından daha sınırlı da olsa mevcut fırsatlara ulaşmak açısından öğrencilerin daha rahat olduğu savunulabilir. Bu nedenle Barker ve Gump (1964) küçük okulların eğitimsel fırsatlar açısından öğrenciler tarafından daha ulaşılabilir ve paylaşımın yüksek olduğu kurumlar olduğu sonucuna varmıştır.

Okul etkililiğine ilişkin öğrenci algıları bağlamında, küçük ve orta büyüklükte okullardaki öğrencilerin büyük okullarda eğitim gören öğrencilere göre tüm alt boyutlarda okullarını daha etkili görmeleri sonucu literatürde en uygun okul büyüklüğüne yönelik araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Weiss, Carolan ve Baker-Smith (2010) öğrenci sayısının 400'ün üstünde olduğunda öğrencilerin eğitimsel etkinliklere katılımlarının azaldığını ifade etmişler, bu nedenle ideal bir okuldaki maksimum öğrenci sayısının 400 olmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. McRobbie (2001), ortaokul ve lise düzeyinde öğrenci sayısı olarak en iyi aralığın 400-800 olduğunu belirtmiştir. Lee ve Loeb (2000), 400 ve daha az sayıda öğrencili okullarda başarı seviyesinin yükseldiğini bulmuştur. Lee ve Smith (1997), ortaokullarda başarı açısından en uygun öğrenci sayısının 600-900 arasında değiştiğini, ancak 600 öğrencinin bulunması durumunda başarı dağılımının birçok değişken açısından daha dengeli dağıldığını bulmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda küçük ve orta büyüklükte okulların öğrenciler tarafından büyük okullardan daha etkili olarak değerlendirilmesi literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir.

#### **Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Bu kısımda araştırmanın dördüncü ve son alt amacı olan “Akademik gelişim açısından farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin sosyoekonomik değişkenlere ilişkin dağılımları manidar farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu soruyu yanıtlamak her iki akademik gelişim modeline ve bir akademik gelişim yaklaşımına göre yüksek akademik gelişim, orta düzey akademik gelişim ve düşük akademik gelişim olmak üzere üç düzeye ayrılan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formuna verdikleri yanıtlar kullanılarak yüzde karşılaştırmaları yapılmıştır. Yüzde karşılaştırmaları yapılırken önce öğrencilerin anketteki her bir madde için hangi seçeneği hangi sıklıkta tercih ettikleri belirlenmiş, tercih sıklıkları yüzdelere çevrilmiştir. Farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar sınıflama düzeyinde olduğundan yüzdelere arasındaki fark parametrik olmayan yöntemlerden olan Ki-kare oran testi ile incelenmiştir. Akademik gelişim araştırma boyunca iki ayrı model ve bir yaklaşım

kapsamında üç grupta değerlendirildiğinden Ki-kare oran testinde gruplar ikili olarak karşılaştırılmıştır.

Grupların demografik ve sosyoekonomik değişkenlere göre yüzdesel dağılımları sütun grafikleri ve grafiklerin altındaki tablolar aracılığıyla verilmiş, sosyoekonomik değişkenlerden ilki olan eğitim düzeyine ilişkin anne ve baba eğitim düzeyi dağılımları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

*Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/ Yaklaşım	Düzye	Yüksek	Orta Düzey	Düşük	Yüksek	Orta Düzey	Düşük
		Akademik Gelişim	Akademik Gelişim	Akademik Gelişim	Akademik Gelişim	Akademik Gelişim	Akademik Gelişim
		Anne Eğitim Düzeyi			Baba Eğitim Düzeyi		
Değer Katma Modeli	Üniversite Mezunu	10.68%	12.54%	4.00%	17.09%	18.50%	9.50%
	Lise Mezunu	25.64%	23.20%	24.50%	39.32%	44.20%	44.50%
	Ortaokul Mezunu	27.35%	24.14%	23.50%	24.36%	22.57%	27.00%
	İlkokul Mezunu	35.47%	39.18%	45.50%	18.80%	14.11%	18.00%
	Okuma Yazma Becerisi Yok	0.43%	0.31%	2.00%	0.00%	0.31%	0.00%
Puan Artış Modeli	Üniversite Mezunu	14.82%	6.60%	2.70%	21.56%	11.68%	8.11%
	Lise Mezunu	28.30%	20.81%	20.00%	43.67%	38.58%	45.41%
	Ortaokul Mezunu	21.02%	30.46%	27.03%	18.06%	32.49%	28.11%
	İlkokul Mezunu	34.50%	41.62%	48.11%	15.90%	16.75%	17.84%
	Okuma Yazma Becerisi Yok	0.54%	0.51%	1.62%	0.27%	0.00%	0.00%
Fark Puanları Yaklaşımı	Üniversite Mezunu	18.93%	16.27%	9.45%	16.07%	17.80%	11.44%
	Lise Mezunu	26.63%	27.03%	24.88%	39.29%	43.98%	44.78%
	Ortaokul Mezunu	11.24%	17.85%	23.38%	25.60%	24.08%	23.88%
	İlkokul Mezunu	43.20%	38.06%	40.80%	19.05%	13.87%	19.90%
	Okuma Yazma Becerisi Yok	0.00%	0.79%	1.49%	0.00%	0.26%	0.00%

Çizelge 16 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin ortaokul ve ilkokul düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değişkende değer katma modeli kapsamında üniversite mezunu ve ilkokul mezunu düzeylerinde oranların akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği görülmektedir. Yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin üniversite mezuniyet oranı olan %10.68, düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilere kıyasla ( $\chi^2(1) = 6.835, p < 0.05$ ) manidar olarak daha yüksektir. Bu açıdan, akademik gelişimi yüksek düzeyde olan öğrencilerin annelerinin, akademik gelişimi düşük düzeyde olan öğrencilere kıyasla üniversiteden mezun olma oranının yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin üniversiteden mezuniyet oranı (%12.54) da düşük akademik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksektir ( $\chi^2(1) =$



10.661,  $p < 0.05$ ). Buna paralel olarak, düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin ilkökul mezuniyet oranı olan %45.5, yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerden (%35.47;  $\chi^2(1) = 4.506, p < 0.05$ ) manidar olarak daha yüksektir. Bu sonuca göre değer katma modeli kapsamında, yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin üniversite düzeyinde; düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin ise ilkökul düzeyinde mezuniyet oranlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Puan artışı modeli kapsamında da anne eğitim düzeyi değişkeninde üniversite mezunu ve ilkökul mezunu düzeylerinde oranların akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği görülmektedir. Yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin üniversite mezuniyet oranı olan %14.82, düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilere kıyasla (%2.7,  $\chi^2(1) = 17.152, p < 0.05$ ) manidar olarak daha yüksektir. Ek olarak, orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin üniversiteden mezuniyet oranı (%6.60) da düşük akademik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksektir ( $\chi^2(1) = 10.142, p < 0.05$ ). Dolayısıyla, akademik gelişimi yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin annelerinin üniversiteden mezun olma oranlarının akademik gelişimi düşük düzeyde olan öğrencilere kıyasla yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca paralel olarak, düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin annelerinin ilkökul mezuniyet oranı olan %48.11, yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerden (%34.50;  $\chi^2(1) = 7.282, p < 0.05$ ) manidar olarak daha yüksektir.

Fark puanları yaklaşımından elde edilen sonuçlar, yüksek akademik gelişim düzeyindeki öğrencilerin annelerinin üniversite mezuniyeti açısından oranlarının (%18.93), düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden manidar olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (%9.45,  $\chi^2(1) = 6.913, p < 0.05$ ). Benzer şekilde, orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin üniversiteden mezuniyet oranlarının (%16.27) düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur ( $\chi^2(1) = 5.130, p < 0.05$ ). Bu bulguya paralel olarak annelerinin ortaokul düzeyinde mezuniyeti açısından, düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranı (%23.38) yüksek gelişim gösteren öğrencilerin oranından daha yüksektir (%11.24,  $\chi^2(1) = 9.149, p < 0.05$ ).

Anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, hem değer katma ve puan artış modelleri hem de fark puanları yaklaşımı kapsamında yüksek ve orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin

annelerinin üniversite mezuniyet oranlarının düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun bir getirisi olarak, düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin annelerinin ise ilkokuldan mezuniyet oranı yüksek akademik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Gelbal (2008), ortaokul öğrencilerinin Türkçe başarı düzeylerinin sosyoekonomik değişkenlerle ilişkisini ÖBBS 2005 verilerini kullanarak yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyinin Türkçe başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin YGS puanları üstünde anne eğitim düzeyinin manidar bir etkisinin olduğunu göstermektedir; annesi üniversite ve lisansüstü programlardan mezun olan öğrenciler annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerden 2.277 kat daha başarılı bulunmuşlardır. Çanakçı ve Özdemir (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik başarı puanları üstünde anne eğitim düzeyi açısından ilköğretim ile üniversite ve lisansüstü programlardan mezuniyet arasında manidar fark olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin elde edilen bulgular Gelbal (2008), Çiftçi ve Çağlar (2014), Çanakçı ve Özdemir (2015) tarafından sunulan bulgulara paralellik göstermektedir. Bu açıdan anne eğitim durumunun öğrencilerin akademik gelişimleri açısından önemli bir rolü olduğu bulunmuştur.

Çizelge 16'ya göre, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri her iki akademik gelişim modeline göre yapılan gruplamalarda da lise ve ortaokul düzeylerinde yığılım göstermektedir. Baba eğitim düzeyi açısından değer katma modeli kapsamında yalnızca üniversite mezunu düzeyinde oranların akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yüksek akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin babalarının üniversite mezuniyet oranı olan %17.09, düşük akademik gelişim düzeyinde bulunan öğrencilere kıyasla (%9.50,  $\chi^2(1) = 5.277, p < 0.05$ ) manidar olarak daha yüksektir. Ayrıca orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin babalarının üniversite mezuniyeti oranı (%18.50) da düşük akademik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksektir ( $\chi^2(1) = 7.781, p < 0.05$ ). Dolayısıyla, akademik gelişimi yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin babalarının üniversiteden mezun olma oranı, akademik gelişimi düşük düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir.

Puan artışı modeli kapsamında baba eğitim düzeyi değişkeninde üniversite mezunu ve ortaokul mezunu düzeylerinde oranların akademik gelişim gruplarında manidar farklılık gösterdiği görülmektedir. Babalarının üniversite mezuniyeti bağlamında, yüksek akademik

gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin oranı (%21.56), hem orta düzey akademik gelişim (%11.68;  $\chi^2(1) = 9.777, p < 0.05$ ) hem de düşük akademik gelişim (%8.11;  $\chi^2(1) = 13.467, p < 0.05$ ) gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Ortaokul düzeyinde ise yüksek akademik gelişim gösteren öğrencilerin babalarının mezuniyet oranı (%18.06) hem orta düzey (%32.49;  $\chi^2(1) = 13.419, p < 0.05$ ) hem de düşük (%28.11;  $\chi^2(1) = 5.439, p < 0.05$ ) akademik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşüktür.

Fark puanları yaklaşımında farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin babalarının üniversite mezuniyet oranları açısından manidar fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranı (%17.8), düşük gelişim gösteren öğrencilerden manidar olarak daha yüksektir (%11.44;  $\chi^2(1) = 4.058, p < 0.05$ ).

Baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, her iki akademik gelişim modelinde de ortak olarak üniversite düzeyinde yüksek akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranları düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Fark puanları yaklaşımında ise, düşük ve orta düzey akademik gelişim gösteren öğrenciler arasında orta düzey gelişim grubu lehine manidar fark elde edilmiştir. Bu ortak sonuç, öğrencilerin akademik gelişimleri açısından baba eğitim düzeyinin de anne eğitim düzeyine benzer şekilde önemli bir unsur olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi öğrencilerin YGS puanları üstünde manidar bir yordayıcı olarak bulunmuş, babası üniversite ve lisansüstü programlardan mezun olan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerden 1.570 kat daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Dinçer ve Uysal (2010)'ın çalışmasında PISA 2006 Türkiye örnekleminde öğrencilerin fen okuryazarlık puanları üstünde baba eğitim düzeyinin manidar bir etkiye sahip olduğu, babası lise ve üstü programlardan mezun olan öğrencilerin diğer öğrencilerden manidar olarak (ortalama 10-14 puan) daha yüksek puanlara sahip olduğunu bulmuştur. Çanakçı ve Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri üstünde yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik başarı puanları üstünde baba eğitim düzeyi açısından üniversite ve lisansüstü programlardan mezuniyet lehine manidar fark elde etmiştir. Ataş ve Karadağ (2017) tarafından yapılan PISA 2015 sonuçlarının analizinde öğrencilerin okuma becerileri üstünde etkili öğrenci özellikleri arasında baba eğitim düzeyinin bulunduğunu ifade etmiştir. Gülleroğlu, Bilican-Demir ve Demirtaşlı (2014), PISA'nın 2003-2006-2009 yıllarında olmak üzere üç uygulamasında öğrencilerin okuma becerilerini en iyi yordayan

değişkenleri inceledikleri çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri üç uygulamada da yordayıcı olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de yapılan ve sonuçları sunulan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğrenci velilerinin çalışma durumlarının akademik gelişim düzeylerine göre yüzdesel dağılımları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

*Anne ve Baba Çalışma Durumlarının Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/ Yaklaşım	Anne Çalışma Oranı			Baba Çalışma Oranı		
	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim
Değer Katma Modeli	22.22%	20.38%	19.00%	92.31%	91.54%	90.50%
Puan Artış Modeli	26.40%	19.14%	17.30%	91.37%	92.45%	89.73%
Fark Puanları Yaklaşımı	21.30%	23.04%	15.42%	89.88%	94.49%	89.55%

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin annelerinin çalışma oranı değer katma modelinde %19 ile %22.22 arasında, puan artış modelinde %17.30 ile %26.40, fark puanları yaklaşımında ise %15.42 ile %23.04 arasında değişmektedir. Öğrencilerin babalarının çalışma oranları ise aynı sırayla %90.50 - %92.31, %89.73 - %92.45 ve %89.55-%94.49 aralığındadır. Dolayısıyla buldukları akademik gelişim düzeyinden bağımsız olarak çalışma grubundaki öğrencilerin genel olarak babalarının çalıştığı, annelerin ise çalışma oranının düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde; değer katma modelinde anne ve baba çalışma oranlarının akademik gelişim düzeylerinde manidar fark göstermediği, puan artış modelinde ise öğrencilerin anne çalışma durumu açısından yüksek gelişim gösteren öğrencilerin oranının (%26.40) düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden (%17.30;  $\chi^2(1) = 4.593, p < 0.05$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Fark puanları yaklaşımında ise orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranının (%23.04) düşük gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (%15.42;  $\chi^2(1) = 4.723, p < 0.05$ ).

Anne çalışma durumu değişkeni incelendiğinde, akademik gelişimin değerlendirilmesinde kullanılan iki model ve bi yaklaşım kısmen farklı sonuçlar sağlamıştır. Değer katma modelinde, akademik gelişim grupları arasındaki oranlar arasında manidar fark bulunmazken, puan artışı modelinde ve fark puanları yaklaşımında akademik gelişim grupları arasında manidar fark görülmüştür. Bu durum, akademik gelişim modellerinin sağladığı nadir farklı sonuçlara bir örnek teşkil etmektedir. Değer katma modelinde elde

edilen yüzdeler incelendiğinde yüksek akademik gelişim grubunun düşük akademik gelişim grubuna göre daha yüksek bir orana sahip olduğu ancak aradaki farkın manidar olmadığı görülmektedir. Bu konudaki çalışmalar incelendiğinde anne çalışma durumu ile aile bütçesi arasındaki ilişkinin öne çıktığı görülmüştür. Bu açıdan annenin çalışması, ailenin bütçesi üstünde doğrudan bir etkilidir, aile bütçesi ise öğrencilerin başarısı üstünde etkili bir değişken olduğundan (Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey ve Chan, 1999) aile bütçesi ve öğrenci başarısı arasında dolaylı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Hatta evli annelerin istenmeyen iş kayıpları yaşaması durumunda kısa dönemli olarak öğrencilerin matematik ve okuma başarılarında manidar düşüşe yol açtığı bulunmuştur (Filiz, 2016). Buna göre, yüksek akademik gelişim grubunda anne çalışma oranının daha yüksek olması bütçeye katkı sağlaması açısından öğrenci gelişimine katkı sağlıyor olabilir. Dolayısıyla anne çalışma durumu, aile bütçesi ve sosyoekonomik düzeyi artırıcı bir rolü olması dolayısıyla öğrencilerin akademik gelişimleri üstünde manidar etkisi olan bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Yüzdesel dağılımı Çizelge 17’de verilen baba çalışma durumu değişkenine dair bulgular her iki akademik gelişim modelinde ve fark puanları yaklaşımında ortak olarak akademik gelişim gruplarında manidar fark görülmediğini ortaya koymaktadır. Bulgular, hangi akademik gelişim grupları hangi şekilde sınıflanırsa sınıflansın baba çalışma oranının oldukça yüksek ve babanın evin temel gelir kaynağı olduğunu göstermekte, bu açıdan baba çalışma durumunun gruplar arası fark yaratan bir unsur olmadığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin düzenli spor yapma ve müzik enstrümanı çalma durumlarına ilişkin yüzdesel dağılımları sütun grafiği olarak Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

*Spor Yapma ve Enstrüman Çalma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/ Yaklaşım	Spor Yapma Oranı			Enstrüman Çalma Oranı		
	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim
Değer Katma Modeli	45.30%	42.32%	41.00%	25.21%	20.06%	17.50%
Puan Artış Modeli	46.70%	43.40%	37.84%	23.99%	19.80%	16.22%
Fark Puanları Yaklaşımı	47.02%	42.45%	41.00%	23.81%	20.27%	21.00%

Çizelge 18’deki gibi, farklı akademik gelişim gruplarında bulunan öğrencilerin düzenli olarak spor yapma oranı değer katma modelinde %41 ile %45.30 arasında, puan artış modelinde %37.84 ile %46.70 arasında, fark puanları yaklaşımında ise %41 ile %47.02

arasında değişmektedir. Ki-kare oran testi ile gerçekleştirilen gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde; düzenli spor yapma değişkeni için hem modeller hem de fark puanları yaklaşımı kapsamında akademik gelişim gruplarında manidar fark görülmemiştir. Dolayısıyla, düzenli spor yapma oranının tüm akademik gelişim gruplarında benzer düzeyde olduğu ve akademik gelişime önemli katkı sağlayan bir unsur olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin müzik enstrümanı çalma oranları incelendiğinde değer katma modelinde %17.50 - %25.21, puan artış modelinde %16.22 - %23.99 ve fark puanları yaklaşımında %21 - %23.81 aralığında değer almaktadır. Müzik enstrümanı çalma değişkeninde elde edilen sonuçlar da düzenli spor yapma değişkenine benzer şekilde hem modeller hem de fark puanları yaklaşımında gruplar arası manidar farkın bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre düzenli spor yapma ve müzik enstrümanı çalma değişkenleri akademik gelişim açısından farklılık sağlayan değişkenler arasında bulunmamaktadır.

Öğrencilerin odaya ve bilgisayar ya da tablete sahip olma durumlarına ilişkin yüzdesel dağılımları sütun grafiği olarak Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

*Odaya ve Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/ Yaklaşım	Grup	Odaya Sahip Olma Durumu			Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Durumu		
		Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim
Değer Katma Modeli	Kendisine Ait	51.28%	53.29%	41.50%	46.15%	47.34%	42.00%
	Başkasıyla Paylaşıyor	48.29%	46.71%	58.00%	52.56%	51.41%	55.00%
Puan Artış Modeli	Kendisine Ait	50.25%	52.56%	42.70%	49.75%	44.20%	43.78%
	Başkasıyla Paylaşıyor	49.24%	47.44%	56.76%	49.24%	54.45%	52.97%
Fark Puanları Yaklaşımı	Kendisine Ait	55.36%	51.04%	42.79%	47.31%	45.36%	47.47%
	Başkasıyla Paylaşıyor	44.64%	48.96%	57.21%	52.69%	54.64%	52.53%

Çizelge 19 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin odaya sahip olma oranları farklı akademik gelişim düzeylerinde %41.40-53.29 aralığında, kişisel olarak bilgisayar ya da tablete sahip olma oranları %42-%49.75 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Fark puanları yaklaşımında odaya sahip olma oranları %42.79-%55.36, bilgisayar ya da tablete sahip olma oranları ise %45.36-%47.47 arasında değişmektedir. Değer katma modeli kapsamında kişisel odaya sahip olma açısından düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranı (%41.50), hem orta düzey (%53.29;  $\chi^2(1) = 6.826, p < 0.05$ ) akademik gelişim gösteren hem de yüksek (%51.28;  $\chi^2(1) = 4.133, p < 0.05$ ) akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranlarından manidar ölçüde daha düşüktür. Puan artış modeli

kapsamında yapılan analizlerde ise, kişisel bir odaya sahip olma açısından düşük akademik gelişim gösteren öğrenciler (%42.70) ile orta düzey (%52.56;  $\chi^2(1) = 4.774$ ,  $p < 0.05$ ) akademik gelişim gösteren öğrencilerin arasında, orta düzey akademik gelişim gösteren öğrenciler lehine fark bulunmuştur. Fark puanları yaklaşımına ilişkin sonuçlar da yüksek akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranlarının (%55.36) düşük gelişim grubundan daha yüksek olduğunu göstermiştir (%42.79;  $\chi^2(1) = 5.768$ ,  $p < 0.05$ ). Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin evlerinde kişisel bir odaya sahip olmalarının akademik gelişimlerine katkı sağlayan bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır. Kişisel olarak bir odaya sahip olma değişkeni genellikle sosyoekonomik düzeyin göstergelerinden biri olduğundan tek başına değerlendirilmemektedir. Ancak öğrencilerin evlerinde gözetimsiz ve kişisel olarak kullanabilecekleri kişisel alanlara sahip olmalarının akademik başarıları ile düşük düzeyde de olsa manidar bir ilişki içinde olduğu Dudaite (2016) tarafından belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin istedikleri gibi hareket edebilecekleri, belli sınırlar çerçevesinde kendi kararlarını uygulayabilecekleri ve gözetimden uzak olduklarını bildikleri bir alana sahip olmalarının okula yönelik motivasyonlarını ve dolaylı olarak akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur (Dudaite, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin evlerinde kişisel olarak kullanabildikleri bir alanlarının ya da odalarının bulunması akademik gelişimlerine katkı sağlayan bir unsur olarak görülmüştür.

Kişisel bir bilgisayara ya da tablete sahip olma değişkeni açısından ise hem akademik gelişim modelleri hem de fark puanları yaklaşımı kapsamında farklı akademik gelişim grupları arasında manidar fark bulunmamıştır. Bu açıdan öğrencilerin kişisel bir bilgisayar ya da tablete sahip olma durumları fark yaratan bir unsur olarak değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerin kişisel olarak cep telefonu, çalışma masasına sahip olma ve internete erişebilme durumlarına ilişkin yüzdesel dağılımları sütun grafiği olarak Çizelge 20'de verilmiştir.

#### Çizelge 20

*Cep Telefonu, Çalışma Masası ve İnternete Erişimine Sahip Olma Değişkenlerinin Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/Yaklaşım	Cep Telefonuna Sahip Olma Durumu			Çalışma Masasına Sahip Olma Durumu			İnternete Erişebilme Durumu		
	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim
Değer Katma Modeli	84.19%	84.64%	81.50%	88.89%	90.60%	89.00%	50.00%	48.90%	44.50%

Puan Artış Modeli	84.26%	86.25%	77.84%	89.34%	89.76%	89.73%	44.82%	47.98%	41.08%
Fark Puanları Yaklaşımı	85.21%	84.90%	80.20%	88.76%	89.84%	90.10%	45.62%	47.40%	43.28%

Çizelge 20’de görüldüğü gibi, farklı akademik gelişim düzeylerinde yer alan öğrencilerin kişisel bir cep telefonuna sahip olma oranları değer katma modelinde %81.50-%84.64, puan artış modelinde %77.84-%86.25, puan farkları yaklaşımında ise %80.20-%85.21 arasında değişmektedir. Akademik gelişim modelleri ve fark puanları yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde, cep telefonuna sahip olma oranları açısından farklı akademik gelişim gruplarında manidar fark görülmemiştir. Dolayısıyla, tüm akademik gelişim gruplarında cep telefonuna sahip olma benzer oranlarda bulunmuş, bu değişkenin akademik gelişimde fark yaratan bir unsur olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma masasına sahip olma oranları değer katma modelinde %89-%90.60, puan artış modelinde %89.34-%89.76, fark puanları yaklaşımında ise %88.76-%90.10 aralığında değişim göstermektedir. Ki-kare oran testi sonucunda, hem modeller hem de fark puanları yaklaşımı bağlamında gruplar arasındaki oran farklarının manidar düzeyde olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kişisel bir çalışma masasına sahip olma oranları yüksektir ve akademik gelişim gruplarında benzerdir.

Evlerinde erişebildikleri bir internet bağlantısına sahip olma değişkenine ilişkin oranlar incelendiğinde değer katma modeline söz konusu oranların %44.50-%50, puan artış modelinde ise %41.08-%47.98, puan farkları yaklaşımında %43.28-%47.40 arasında değiştiği Şekil 12 aracılığıyla görülmektedir. İnternet bağlantısına sahip olma oranları değer katma modeli, puan artışı modeli ve fark puanları yaklaşımı kapsamında yapılan analizler sonucunda manidar fark göstermemektedir. Evde öğrencilerin erişimine açık olan bir internet bağlantısına sahip olma değişkeni elde edilen sonuçlar doğrultusunda akademik gelişime katkı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerin evlerinde bulunan yaklaşık kitap sayısına ilişkin kategorik yüzdesel dağılımları sütun grafiği ile Çizelge 21’de sunulmuştur.

Şekil 10’da görüldüğü gibi, farklı akademik gelişim gruplarında bulunan öğrencilerin evlerindeki yaklaşık kitap sayısı, her iki akademik gelişim modeline göre ve fark puanları yaklaşımına göre 11-25 ile 26-100 düzeyleri arasında yoğunlaşmaktadır. Değer katma modeline göre, akademik gelişim grupları 200 ve üstü düzeyde manidar farklılık göstermektedir; düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranı olan %3.50, hem



yüksek (%12.82;  $\chi^2(1) = 11.984, p < 0.05$ ) hem de orta düzey (%13.17;  $\chi^2(1) = 13.416, p < 0.05$ ) gelişim gösteren öğrencilerden manidar olarak daha düşüktür. Diğer bir ifadeyle, yüksek ve orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin evlerinde 200'den fazla kitap olma oranı düşük akademik gelişim düzeylerinden daha yüksektir. Dolayısıyla bu modele göre evlerinde sınıflama açısından en yüksek düzeyde kitap bulunma oranı akademik gelişimi yüksek olan öğrencilerde manidar olarak daha yüksektir.

Çizelge 21

*Evdeki Yaklaşık Kitap Sayılarının Akademik Gelişim Gruplarında Yüzde Dağılımı*

Model/Yaklaşım	Düzye	Yüksek Akademik Gelişim	Orta Düzey Akademik Gelişim	Düşük Akademik Gelişim
Değer Katma Modeli	200'den fazla	12.82%	13.17%	3.50%
	101-200 arasında	17.09%	14.73%	13.00%
	26-100 arasında	38.89%	43.57%	42.50%
	11-25 arasında	22.65%	23.51%	30.00%
	0-10 arasında	8.55%	5.02%	11.00%
Puan Artış Modeli	200'den fazla	11.68%	12.13%	5.95%
	101-200 arasında	16.24%	15.63%	12.43%
	26-100 arasında	38.58%	42.86%	43.24%
	11-25 arasında	24.87%	22.91%	29.19%
	0-10 arasında	8.63%	6.47%	9.19%
Fark Puanları Yaklaşımı	200'den fazla	10.06%	11.20%	9.41%
	101-200 arasında	17.16%	15.63%	11.88%
	26-100 arasında	40.83%	42.19%	42.57%
	11-25 arasında	23.08%	25.00%	26.24%
	0-10 arasında	8.88%	5.99%	9.90%

Puan artış modeli dikkate alındığında, yine 200 ve üstü kitap bulunma düzeyinde akademik gelişim gruplarında manidar fark bulunmuştur. Bu bulgu, evdeki kitap sayısı açısından puan artış modeli ile değer katma modelinin benzer sonuçlar sağladığını göstermektedir.

Puan artış modeline göre, düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranı (%5.95) hem orta düzey (%12.13;  $\chi^2(1) = 5.195, p < 0.05$ ) gelişim gösteren hem de yüksek akademik gelişim (%4.133;  $\chi^2(1) = 3.851, p < 0.05$ ) gösteren öğrencilerin oranlarından daha düşüktür. Dolayısıyla hem yüksek hem de orta düzey akademik gelişim gösteren öğrencilerin evlerinde 200 ve daha fazla kitap bulunma oranı düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksektir. Fark puanları yaklaşımında ise kitap sayısı açısından tüm düzeylerde akademik gelişim gruplarına ilişkin oranlar benzer düzeyde elde edilmiştir, manidar fark bulunmamıştır.

Evdeki yaklaşık kitap sayısına dair elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, her iki akademik gelişim modeline göre 200 ve üstünde kitap sayısına sahip olma oranının yüksek ve orta düzey gelişim gösteren öğrencilerde düşük akademik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Modellerin tutarlı olarak evde çok sayıda kitap bulunmasının öğrencilerin akademik gelişimi açısından katkı sağladığını göstermesi dolayısıyla evdeki kitap sayısının artmasının öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağladığı savunulabilir.

Öğrencilerin evlerindeki yaklaşık kitap sayısı değişkeniyle ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde özellikle en yüksek sayıyı ifade eden (200 kitap ve üstü) düzeyde gruplar arasında fark yaratan bir unsur olduğu görülmektedir. Aturupane, Glewwe ve Wisnievski (2013), öğrencilerin evde sahip olduğu imkanlar ile dördüncü sınıfta merkezi sınavla ölçülen öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve evde öğrencilerin egzersiz ve genel okuma için kullandıkları kitap sayısının yordayıcı bir değişken olduğunu bulmuştur. Park (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin evlerindeki okuma etkinlikleri ve kaynaklarının okuma başarısı üstündeki etkisi incelenmiş ve evdeki kitap sayısının manidar bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Wisnievski (2013) ve Park (2008) tarafından elde edilen bulgularla uyum göstermektedir, ek olarak evdeki kitap sayısının yalnızca akademik başarı ile değil akademik gelişimle de ilişkili olduğu bulunmuştur. Çifçi ve Çağlar (2014), evdeki kitap sayısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaptıkları regresyon analizinde 200 ve üstü kitap sayısına sahip olan öğrencilerin, evinde 10'dan az kitaba sahip olan öğrencilerden 4.645 kat daha başarılı olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özellikleri incelendiğinde, değer katma modeli ve puan artış modeline göre gruplandırılan ve farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrencilerin oransal açıdan farklılık gösterdiği değişkenler anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, evdeki yaklaşık kitap sayısı, öğrencilerin kişisel odaya sahip olması ve evde erişebildikleri bir internet bağlantısı olmasıdır. Bu değişkenlerin tümünde, yüksek ya da orta düzey akademik gelişim gösteren öğrenci gruplarından en az birine ait oran düşük akademik gelişim gösteren öğrencilerin oranından daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla bu sosyoekonomik göstergeler, öğrencilerin akademik gelişimleri açısından anlamlı bir fark yaratan değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın; baba çalışma durumu, düzenli olarak spor yapma, müzik enstrümanı çalma, bilgisayar ya da

tablete sahip olma, kişisel bir cep telefonuna sahip olma, kişisel bir çalışma masasına sahip olma göstergelerine dair oranlar her iki modelde de gruplar arasında manidar fark oluşturmamıştır. Bu sosyoekonomik göstergelerinse, diğerlerinin aksine akademik gelişim açısından fark yaratan bir rolü olmadığı görülmüştür.



## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

- Araştırma kapsamında kullanılan ve Günel (2014) tarafından geliştirilmiş etkili okul modeli çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulanmıştır.
- Okul etkililiği ile hem değer katma modeli hem de puan artış modeline göre tanımlanan akademik gelişim arasındaki ilişki doğrulanmış, iki değişken arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaca uygun bulunmuştur.
- Değer katma modeli ve puan artış modeline göre yüksek gelişim, orta düzey gelişim ve düşük gelişim gruplarına ayrılan öğrencilerin okul etkililiğine yönelik algıları veli okul ilişkisi, yüksek başarı beklentisi, güvenli ve düzenli çevre, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutlarında yüksek ve orta düzey gelişim gösteren öğrencilerin lehine farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla bu alt boyutlarda orta düzey ve/veya yüksek gelişim gösteren öğrencilerin okullarını daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, düşük gelişim gösteren öğrenciler, eğitime devam ettikleri okullarını bu alt boyutlarda diğer öğrenciler kadar etkili algılamamaktadır. İki modelin farklı sonuç sağladığı tek alt boyut öğrenme fırsatlarıdır. Akademik gelişimin bu alt boyuttaki etkisi değer katma modelinde manidar değil iken puan artış modelinde manidar bulunmuştur. Genel olarak, akademik gelişimin tanımlanmasına dayanak olan modeller benzer bulgular elde edilmesini sağlamıştır.
- Araştırma amacı doğrultusunda geliştirilen fark puanları yaklaşımı, genel olarak değer katma modeli ve puan artış modeline benzer sonuçlar üretmiştir. Akademik gelişim modellerinden farklı bulgular gösterdiği etkili okul alt boyutları yüksek başarı beklentisi ile güvenli ve düzenli çevredir. Bu alt boyutlarda yüksek gelişim grubunun ortalaması düşük gelişim grubundan yüksek olmasına karşın aradaki fark manidar düzeyde değildir.

- Öğrencilerin okul etkililiğine yönelik görüşleri üstünde okul büyüklüğünün rolü incelenirken çalışma grubunda bulunan dokuz okul, öğrenci sayısı 601 ve üstünde olan okullar (büyük okullar), 600'ün altında olan (küçük ve orta büyüklükte okul) okullar şeklinde sınıflanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda küçük ve orta büyüklükte okullardaki öğrencilerin okullarını, büyük okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha etkili algılamaktadır. Bu sonuca göre küçük ve orta büyüklükteki okullarda eğitimlerine devam eden öğrenciler okullarını, velilerinin okulları ile daha etkili bir iletişim içinde olan, okul yöneticilerinin kendileri ile daha yakından ilgilenen ve okulu öğrenciyi merkeze alan bir bakış açısıyla yöneten, okul bahçesi ve çevresinin öğrenci güvenliği gözetilerek düzenlendiği, öğretmenlerin kendilerinden yüksek beklentilere sahip olduğu, akademik gelişimlerinin öğretmenleri tarafından yakından takip edildiği, daha etkili bir öğrenme için kendilerine farklı fırsatların sunulduğu bir kurum olarak algılamaktadır.
- Her iki model ve puan farkı yaklaşımı kapsamında akademik gelişimlerine göre yüksek ve orta düzey gelişim gösteren öğrencilerin yüzde dağılımları anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, evdeki yaklaşık kitap sayısı ve evde odaya sahip olma bakımından diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın farklı akademik gelişim düzeylerinde yer alan öğrencilerin velilerin çalışma durumları, öğrencilerin düzenli olarak spor yapmaları, müzik enstrümanı çalmaları, kişisel olarak bir çalışma masasına, cep telefonuna ve internete bağlantısına sahip olma değişkenlerinde birbirlerinden farklı olmadığı bulunmuştur.

### **Öneriler**

Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

#### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Öğrencilerin eğitim gördükleri okullarında akademik gelişimleri ile algıladıkları okul etkililiği düzeyi arasında manidar ilişkiler bulunmuştur. Bu açıdan, okulları hakkında öğrencilerden periyodik olarak görüşlerini almak, okul idaresi olarak geliştirilebilir alanların ve güçlü yanların neler olduğu belirleyerek öğrenci gözünde bu çalışmada ele alınan boyutlar kapsamında okulu daha iyi bir yer haline getirmek önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin birçok anlamda olumlu gözlemleri arttıkça okula yönelik

algıları ve tutumları daha olumlu hale gelecek, bu durum da akademik gelişimlerine katkı sağlayabilecektir.

- Öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme çıktılarının daha yakından izlenmesi, onlardan beklentisini gerçekçi bir bakış açısıyla yükseltmesi ve beklentilerini öğrencilerle paylaşması, öğrencilerin gözünde okulu daha etkili bir kurum haline getirecektir.
- Öğrencilerin okullarına yönelik etkililik algısına etki eden diğer unsurlardan veli-okul ilişkisi ve güvenli ve düzenli çevredir. Bu sonuca göre, veli-okul işbirliğini artırmaya yönelik etkinlikler organize edilmesi, eğitim sürecine velilerin dahil olmasının sağlanması, öğrencilerin okul yaşantıları hakkında velilerin detaylı olarak bilgilendirilmesi öğrencilerin gözünde okul etkililiğini artıracaktır.
- Sonuçlar doğrultusunda okul çevresinin ve bahçesinin güvenli olması ve sürekli bir düzene sahip olması akademik gelişimle ilişkili alt boyutlardan biridir. Yalnızca fiziksel değil psikolojik olarak da okulun öğrenciler tarafından güvenli bir yer olarak algılanması için gerekli önlemler artırılmalıdır. Bunun için akran zorbalığı ve psikolojik şiddet eğilimine dönüşebilecek tüm davranışlar yakından izlenmelidir. Okul çevresinin düzenli olması ve çevre ile ilgili herkes tarafından paylaşılan kuralların konulması ve uygulanmasının okul yöneticileri tarafından izlenmesi öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ortaokullar bir bütün olarak düşünüldüğünde, farklı akademik gelişim düzeylerinde bulunan öğrenciler arasında fark bulunmayan tek alt boyut öğretimsel liderliktir. Öğrenci değerlendirmelerine dayalı olan bu sonuç doğrultusunda, okul yöneticilerinin okullarını daha iyi, daha etkili kılmak için yaptıklarını öğrencilere daha yakından tanıtmaları, öğrencilerin bu konudaki farkındalıklarını artırmaya çalışmaları algılanan liderliğin daha olumlu olmasına destek olacaktır.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli İlçesinde uygulama yapılan devlet ortaokulları ile sınırlıdır. Bu açıdan, Türkiye'nin farklı bölümlerinde ve farklı okul türlerinde (devlet okulunun yanı sıra vakıf okulları) benzer amaçlı çalışmalar tekrarlanabilir.

- Akademik gelişimin incelenmesi için süreç içinde okul-içi değişkenler ile birlikte bazı durumlarda dış değişkenler de (merkezi sınav sonucu, objektif başarı değerlendirme sonucu vb.) kullanılabilir. Mevcut araştırmada akademik gelişim belirlenirken öğrencilerin 4.- 8. sınıf aralığındaki not ortalamaları dikkate alınmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda daha geniş zaman aralıklarına odaklanılabilir, değer katma modelinde ise yordanan değişken olarak merkezi sınav sonuçları tercih edilebilir.
- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek için izin alınan ölçek formunda bulunan değişkenler dışında maddi ve sosyal açıdan; gelir, sosyal etkinliklere katılma sıklığı vb. birçok değişken modele eklenebilir. Bu sayede sosyoekonomik düzeye dair gösterge sayısı artacaktır, bu göstergelerin rolü ayrı ayrı değerlendirilebilir ve sosyoekonomik düzey olarak değerlendirilebilecek tek, birleşik bir değişken de elde edilebilir.
- Akademik gelişim gibi boylamsal verilerin kullanıldığı çalışmalarda sık kullanılan ileri istatistiksel yöntemlerden biri de gizil gelişim (eğri) modelleridir. Bu modeller kestirim ve karşılaştırma yaparken daha az hataya yol açan ve gizil değişkenler üstünden değerlendirmelerin yapılabilmesine olanak tanır. Varsayımlarının karşılanması ve veri ile yeterli uyumun sağlanması durumunda gizil gelişim modellerinin kullanımı daha az hatalı ve daha detaylı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.
- Araştırmada okul etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Eğitim sürecindeki paydaşların daha kapsamlı bir değerlendirmesini yapmak için öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin de okul etkililiğine yönelik görüşleri alınarak sürece dahil edilmesi ile öğrencilerin akademik gelişimini etkileyen unsurlar da genişletilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adunola, O. (2011). *The impact of teachers' teaching methods on the academic performance of primary school pupils in ijobu-ode local cut area of ogun state*. Nigeria, Ego Booster Books.
- Afework, T. H., & Asfaw, M. B. (2014). The availability of school facilities and their effects on the quality of education in government primary schools of harari regional state and east hararghe zone, ethiopia. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 11, 59-71.
- Ainley, M. D., Hidi, S. & Bendorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Ajao, A. (2001). Teachers effectiveness on students' academic performance. *Journal of Education and Practice*.
- Ajewole, G.A. & Okebukola, F.O. (2000). *Improving socio-cultural aspect of classroom learning environment in enhancing students performance in biology*. In Annual Conference Proceedings of Science Teachers Association of Nigeria, (pp127-130). Jos: HEBN Publishers Plc.
- Akande, O.M. (1995). *Hints on teaching practice and general principles of education*. Lagos, OSKO Associates.
- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alam, A., & Ahmad, M. (2017). The impact of instructional leadership, Professional communities and extra responsibilities for teachers on student achievement. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 383-395.
- Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 135-153.
- Altschuld, J. W., & Zheng, H. Y. (1995). Assessing the effectiveness of research organizations. *Evaluation Review*, 19(2), 197-216.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0193841X9501900205>.
- Alvidrez J, W. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 91: 731–746.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. International Institute for Educational Planning, Education Policy Series, UNESCO.
- Arslan, H., Satici, A. ve M. Kuru. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.



- Ashraf, G., & Abd Kadir, S. (2012). *A review on the models of organizational effectiveness: A look at Cameron's model in higher education*. International Education.
- Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Ataş, D. ve Karadağ, Ö. (2017). An analysis of Turkey's PISA 2015 results using two-level hierarchical linear modelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 13(2), 720-727.
- Aturupane, H., Glewwe, P. & Wisniewski, S. (2013). The impact of school quality, socioeconomic factors, and child health on students' academic performance: evidence from Sri Lankan primary schools. *Education Economics*, 21(1), 2-37.
- Bakioğlu, A. & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 89-110.
- Bakioğlu, A., & Geyin, C. (2009). What does school size do: Safety perceptions of educators and students. *US-China Education Review*, 6(10), 1-7.
- Bakioğlu, A., ve Hesapçıoğlu, M., & Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 143-160.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama ve araştırma*. Geliştirilmiş ikinci baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2): 1-17.
- Baranek, L. K. (1996). The effect of rewards and motivation on student achievement" *Masters Theses*. Paper 285.
- Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford. CA: Stanford University Press.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*, Ankara.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İş Güzel, Ç., Tuncer, Ç. (2009). İlköğretim programlarının kapsam ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi, *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 1, 9-48.
- Bergeson, T., & Davidson, C. (2007). Nine characteristics of high-performing schools. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction.
- Bernstein, D. A., Penner, L. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J., & Wickens, C. D. (2003). *Psychology* (6th ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Betebenner, D. W. (2009). Norm- and criterion-referenced student growth. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(4), 42-51
- Betts, J., Zau, A., & Rice, L. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. San Francisco: Public Policy Institute of California.

- Biberman-Shalev, L., Sabbagh, C., Resh, N., & Kramarski, B. (2011). Grading styles and disciplinary expertise: The mediating role of the teacher's perception of the subject matter. *Teaching and Teacher Education*, 27, 831-840.
- Bilgin, K.U. (2011). Kamuda ölçülebilir denetime hazırlık: performans yönetimi. *Sayıştay Dergisi*, 83.
- Boelen, C, and Woollard, R. (2009). "Social accountability and accreditation: A new frontier for educational institutions" in *Medical Education* 43(9); 887-894.
- Bonesrønning, H. (2004). Do the teachers' grading practices affect student achievement?. *Education Economics*, 12(2), 151-167.
- Boven, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., and Schweitzer, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.
- Bruggencate, G.T., Luyten, H., Scheerens, J., and Slegers, P. (2012). modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly* 48(4), 699-732.
- Bulris, M. (2009). *A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness* (Doctoral Dissertation, East Carolina University), Proquest UMI 3389429.
- Burgess, S., Propper, C., Slater, H., and Wilson, D. (2005). *Who wins and who loses from school accountability? The distribution of educational gain in English secondary schools*. Working paper no. 05/128. Bristol, England: Centre for Market and Public Organisation.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler için İstatistik (11.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23, 604-629.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. and Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Candeias, A. A.; Rebelo, N.; Oliveira, M., and Mendes, P. (2012). *Pupils' attitudes and motivation toward learning and school – Study of exploratory modes on the effects of sociodemographics, personal attitudes and school characteristics*. Portugal: Centre of Research in Education and Psychology, University of Evora.
- Carolan, B. V. (2012). An Examination of the Relationship Among High School Size, Social Capital, and Adolescents' Mathematics Achievement. *J Res Adolesc*, 22: 583–595. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00779.x

- Castellano, K. E., and Ho, A. D. (2013). *A Practitioner's Guide to Growth Models*. Council of Chief State School Officers.
- Chao, M. M., Rajeev D., Anirban M., and Sujata Visaria (2015). “*Effects of lay theories and incentive mechanisms on human capital formation: Evidence from a field experiment in low-income indian schools.*” Mimeograph.
- Christenson, S.L., and Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Cody, C. A., McFarland, J., Moore, J. E., and Preston, J. (2010). *The evolution of growth models*. Public Schools of North Carolina. Raleigh, NC. Retrieved from <http://www.dpi.state.nc.us/docs/intern-research/reports/growth.pdf>
- Cohen, D. K., and Hill, H. (1977). *Instructional policy and classroom performance*. The mathematics reform in California. Paper presented at the AERA, Chicago, IL.
- Cohen, D., K., Raudenbush, S. W., and Ball, D. L. (2002). Resources, instruction and research. In R. Boruch & F. Mosteller (Eds.), *Evidence Matters: Randomized trials in education research*. Brookings.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity (Coleman) Study (EEOS). *Codebook and Study Report*. Inter-university Consortium for Political and Social Research. Columbia University, Columbia.
- Cotton, K. (1988). *Classroom questioning*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu5.html>’dan ulaşıldı.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B. P. M. (2002) From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study, *Educational Research and Evaluation*, 8(4): 343-362.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çanakçı, O. ve Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne–baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* 25, 19-36.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2(2), 28-34.
- Çiftçi, C., ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2914.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 3-13.

- Derr, C. B. and T. J. Delong (1982) "What Business Management Can Teach Schools", Gray, H. (ed.) *The Management of Educational Institutions: Theory, Research and Consultancy*. Sussex: The Falmer Press, 127-137.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Okas, CA: Sage.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Forgotten Books, ISBN: 978-0548733233.
- Dinçer, M. A. ve Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30, 592–598.
- Durand, V.M. (1990). *Severe behavioural problems in the classroom*. New York: Guildford Press.
- Durbin, J. (1989). *Management and organization*. Ohio: Southern Western Publication Company.
- Duszka, C. (2015). The effects of school safety on school performance. *International Journal of Education and Social Science*. 2(8), 29-37.
- Dweck, C.S., and Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eberts, R. W., Schwartz, E. K. & Stone, J. A. (1990). School reform, school size, and student achievement. *Economic Review, Federal Reserve Bank of Cleveland*, 2, 2-15.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Ekundayo, H.T., Konwea, P.E. & Yusuf, M. A. (2010). Towards effective time management among lecturers in Nigerian Universities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 1(1), 22-24.
- El Nokali N.E., Bachman H.J., and Votruba-Drzai E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school, *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ERG (2017). *Çocukların gözünden okulda yaşam: Araştırma raporu ve politika önerileri*. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG.TEGV\\_.%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG.TEGV_.%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf)
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: H.Ü. Yayını.
- Fazio, R.H., and Roskes, D. (1994). Acting as we feel: When and how attitudes guide .Behaviour. In S. Shavitt & T.C. Brck (Eds.) *Persuasion*. Boston: Allyn & Bacon.

- Figlio, D.N. and Kenny, L.W. (2009). Public sector performance measurement and stakeholder support. *Journal of Public Economics*, 93(9): 1069-1077.
- Figlio, D.N. and Loeb, S. (2011). School accountability. In *Handbook of the Economics of Education*, E. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann, (Eds), 383-421.
- Figlio, D.N. and Lucas, M.E. (2004). What's in a grade? School report cards and the housing market. *American Economic Review*, 94(3): 591-604.
- Filiz, S. E. (2016). Mothers' involuntary job loss and children's academic achievement. *J Labor Res*, 37: 98-127.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Goe, L. (2011). *Measuring Teachers' Contributions to Student Learning Growth for Nontested Grades and Subjects*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Research and Policy Brief: March 2011.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd Edition). London: Edward Arnold.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S., ve Demirtaşlı, N. (2014). The prediction of Turkish students' reading literacy skills by SES related variables for PISA 2003-2006-2009. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(2), 201-222.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarıları ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haller, E. J. (1992). High school size and student indiscipline: Another aspect of the school consolidation issue? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 145-56.
- Hallinger, P. (2005). "Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away." *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 1-20.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harackiewicz, J.M., and Hulleman, C.S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 42-52.
- Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., and Farris, E. (1998). *Violence and discipline problems in U.S. Public Schools: 1996-97*. (NCES 98-030). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.

- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., ve Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Hoge, R. D., and Butcher, R. (1984). Analysis of teacher judgments of pupil achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 76, 777-781.
- Hopkins, D., Reynolds, D. and Gray, J. (1999). Moving on and moving up: confronting the complexities of improvement. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22-40.
- Hoy, W. K., and Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (1991). Educational administration: *Theory, research, and practice (4th Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Howley, C. (1994). *The academic effectiveness of small scale schooling: An update*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 897)
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huber, S.G. (2004). Context of research. In: Huber SG (ed.). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Routledge Falmer.
- Hull, J. (2007). *Growth models: A guide to informed decision making*. The Center for Public Education. Alexandria, VA.
- İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Tuncer, Ç. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 6, 9-30.
- Jencks, C. (1972). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Jennings, J.L., and Corcoran, S.P. (2009). Beware of geeks bearing formulas: Reflections on growth models for accountability. *Phi Delta Kappan* 90(9): 635-639.
- Johnson, J., Howley, C., and Howley, A. (2002). *Size, excellence, and equity: A report on Arkansas schools and districts*. Athens, OH: Educational Studies Department, Ohio University.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 469-480.
- Kakumbi, Z., Samuel, E. B. and Mulendema, P. J. (2016). Pupil home background characteristics and academic performance in senior secondary schools: a case study of selected secondary schools in Kitwe District, Zambia. *Journal of Education and Practice*, 7(22), 19-25.

- Kantos E. Z. ve Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20),107-138.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kayode, G.M., and Ayodele, J. B (2015). Impacts of teachers' time management on secondary school students' academic performance in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Secondary Education*, 3(1), 1-7.
- Khuluse, N. L. (2009). *The effect of discipline on academic achievement in secondary school*. Master's Thesis. University of Zululand.
- Kika, F. M., McLaughlin, T. F., and Dixon, J. (1992). Effects of frequent testing of secondary algebra students. *Journal of Educational Research*, 85(3), 159-162.
- Kirk, D. J. and Jones, T. L. (2004). *Effective schools assessment report*. San Antonio, TX: Pearson Education.
- Klapp Lekholm, A. (2011). Effects of school characteristics on grades in compulsory school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 587-608.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Muijtjens, A., Willems, J., and Van Hout, H. (2009). Organisational values in higher education: Perceptions and preferences of staff. *Quality in Higher Education*, 15(3), 233-249.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- Knuver, J.W.M., and Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 529-548.
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.
- Kpolovie, P.J, Joe, AI and Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education* 1(11), 73-100.
- Kurdziolek, M.A. (2011). *Classroom resources and impact on learning*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute.
- Kuusinen, J. and Leskinen, E. (1988) Latent structure analysis of longitudinal data on relations between intellectual abilities and school achievement, *Multivariate Behavioral Research*, 23(1), 103-118.
- Ladd, H. (2001). School-based educational accountability systems: The promise and the pitfalls. *Natl. Tax J.*, 54(2), 385-400.

- Lambert, L.G. (1988). Building school culture: an open letter to principals, *NASSP Bulletin*, 72, 54-62.
- Lee, V.E., and Burkam, D.T. (2003). Dropping out of highschool: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 2, 353--393.
- Lee, V., and Loeb, S. (2000). School size in Chicago's elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*. 37:3--31.
- Lee, V.E., and Smith, J.B. (1997). High school size: Which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19(3), 205-227.
- Leithwood, K. H., A, and Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., and Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. London: Open University Press.
- Leuven, E., Oosterbeek, H., and Klaauw, B. (2010). The effect of financial rewards on students' achievement: Evidence from a randomized experiment. *Journal of the European Economic Association, MIT Press*, 8(6), 1243-1265.
- Levitt, S.D., List, J.A., Neckermann, S., and Sadoff, S. (2011). *The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance*, NBER w18165.
- Lewis, A.C., and Henderson, A.T. (1997). *Urgent message: Families crucial to school reform*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Lezotte, L. W., and Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Lingard, B., Ladwig, J. and Luke, A. (1998). School Effects in Post-modern Conditions. In Slee, R., Weiner, G. and Tomlinson, S. (Eds.) *School effectiveness for whom, challenges to the school effectiveness and school improvement movements*, (pp. 84-100), London: Falmer Press.
- Marcon R. A. (1999) Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city pre-schoolers' development and academic performance, *School Psychology Review*, 28(3), 395- 412.
- McNeal R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out, *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McRobbie, J. (2001). *Are small schools better? School size considerations for safety & learning*. San Francisco: CA.
- MEB (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim: 2012-2013*. [https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf).
- MEB (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 Ulusal raporu*. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf)



- MEB (2017). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 2016 Uygulaması: 8. Sınıf Raporu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/30114819\\_iY-web-v6.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf).
- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 227-244.
- Meyer, R.H., and Dokumaci, E. (2010). *Value-added models and the next generation of assessments*. Paper presented at the exploratory seminar: Measurement challenges within the race to the top agenda sponsored by the center for k-12 assessment & performance management, Educational Testing Service.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools*, 375-391. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mizala, A., Romaguera, P. and Urquiola, M. (2007). “Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information.” *Journal of Development Economics*, 84: 71-75.
- Mortimer, K. P. (1972). *Accountability in Higher Education*. American Association for Higher Education. Washington.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., and Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- Munyaradzi Ganyaupfu, E. (2013). Factors influencing academic achievement in quantitative courses among business students of private higher education institutions. *Journal of Education and Practice*, 4(15), 57-65.
- Musatti, T. (2004) Early educational settings in Italy: the social contest and educational prospects, *Prospects*, 34(4), 448-456.
- Naglieri, J.A. and Gottling, S.H.(1997). Mathematics Instruction and PASS Cognitive Processes: An Intervention Study. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 513-521.
- Negiş Işık, A., ve Gürsel, M. (2013). Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 201- 228.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- O'Day, J.A. and Smith, M. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. Fuheman (Ed.), *Designing coherent educational policy: Improving the system*. San Francisco: Jossey-Bass, 250-311.
- OECD, (2017). *Education at a Glance 2017 Report*. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en#.Wk15IVu0PIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#.Wk15IVu0PIU)

- O'Malley, K. (2008). *Review of student growth models used by states*. Pearson Measurement Education Bulletin.
- O'Neill (2000). *The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance and teacher turn over at selected Texas middle schools in region*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M university College Station, TX.
- Oliver, R. M., and Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington: National Comprehensive Centre for Teacher Quality.
- Opdenakker, M.C. and Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2). 65-196.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73-90.
- Özdemir, S. (2006). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Perie, M., Park, J., and Klau, K. (2007). *Key elements for educational accountability models*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Peterson, K. and Deal, T. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. Jossey-Bass Publishers.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. and Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145-155.
- Powell, D.R., San Juan, R.R., Son, S., and File, N. (2010) Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten, *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Protheroe, N. (2008). The Impact of Fidelity of Implementation in Effective Standards-Based Instruction. *Journal of Staff Development*.
- Pullant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school in P. Woods (Ed.), *The Process of Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Riechmann, S. W., and Grasha, A. F. (1974). A rational approach to the construct validity of a student learning style scales instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223.

- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- Rosenthal, R., and Babad, E. Y. (1985). Pygmalion in the gymnasium. *Educational Leadership*, 43(1), 36–39.
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., and Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Saavedra, A., and Opfer, V. D., (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sally, C., McPherson, B., and Baehr, M. (1979). *National occupational analysis of the school principalship*. Chicago, IL: University of Chicago Press, Industrial Relations Center.
- Sammons, P. (1995). *Complexities in the judgement of school effectiveness*. Keynote address presented at the Dutch Educational Research Association Educational Effectiveness Symposium, Groningen, the Netherlands.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., and Osborn, R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. John Wiley & Sons Inc.
- Schiefele, U., Krapp, A., and Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, and A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*, 183–211. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schlee, B. M., Mullis, A. K., and Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227–234.
- Schmitt, N., Sacco, J. M., Ramey, S., Ramey, C. and Chan, D. (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 737-753.
- Schreck, C.J. and Miller, J.M. (2003). Sources of fear of crime at school: What is the relative contribution of disorder, individual characteristics and school security? *Journal of School Violence*, 2, 57-79.
- Schweitzer, J (1984). *Characteristics of effective schools*, paper for American Educational Research Association.
- Shields Bennett, D. (2007). Teacher efficacy in the implementation of new curriculum supported by professional development. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*.


- Shpancer, N. (1997). The link between caregiver-parent relations and children's experiences in day care and at home: what does the research tell us? *Early Child Development and Care*, 135, 7-20.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teddlie, C., and Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- TEDMEM, (2017). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları*.  
<https://tedmem.org/yayin/turkiye-perspektifinden-timss-2015-sonuclari>.
- Tindle, J. A. (2012). Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary in Virginia, USA.
- Toprakçı, E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-120.
- Tsiplakides, I., and Keramida, A. (2010). *Promoting positive attitudes in ESL/EFL classes*. *Internet TESL Journal*, 16(1).
- TÜİK, (2016). *Türkiye Eğitim Harcamaları İstatistikleri*.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)
- Vidoni, D., and Grasseti, L. (2008). *The role of school leadership on student achievement: evidence from TIMSS 2003*. Proceedings of the 3rd IEA International Research Conference.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Walsh, P. (2010). Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 959–970.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V., and Baker-Smith, E. C. (2010). Big school, small school: (Re)testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 163-176.
- West, C. (1982). *School management: the task and role of the teachers*. Oxford: Heinemann.
- Wilensky, J. O., Galvin, K. C., and Pascoe, D. J. (2004). *Educational accountability systems: Motivation or discrimination? A survey of the legal theories used to challenge and defend educational accountability systems*. Paper presented at “50 Years after Brown: What Has Been Accomplished and What Remains to Be Done?” Kennedy School of Government, Harvard University.

- Wilkinson, T., Boohan M., and Stevenson, M. (2014). Does learning style influence academic performance in different forms of assessment? *Journal of Assessment*, 224(3), 304-8.
- Witziers, B., Bosker, R. J., and Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement. The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398 – 425.
- Wood, C., Nicholson, E. and Findley. (1985). *The secondary school principalship*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Zraggen, F. D. (2009). *The effects of frequent testing in the mathematics classroom*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. University of Wisconsin-Stout.



## EKLER

## Ek 1. Uygulama İzni\*



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613-605-E.14420003  
Konu : Araştırma izni

21.12.2016

Sayın Hayri Eren SUNA  
( Levent Mah. Karanfil Sok. No:13 Beşiktaş / İSTANBUL )

İlgi: a) 19/12/2016 tarihli dilekçeniz.  
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

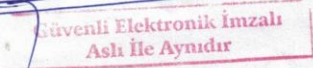
İlgi (a) dilekçe ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Bölümü doktora programı öğrencisi Hayri Eren SUNA' nın "Okul Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Akademik Gelişimle İlişkisi" konulu doktora tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama aracının İstanbul ve Zonguldak illerinde bulunan ortaokullarda öğretim gören 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Eyyup TANYILDIZ  
Bakan a.  
Genel Müdür V.

Ek: Veri toplama aracı (altı sayfa)

  
22 Aralık 2016

Emniyet Mahallesi Mevlana Bulvarı 06500 Yenimahalle-ANKARA  
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36  
E-Pošta: karabulut@eba.gov.tr İnternet Adresi: http://vegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT  
Öğretmen  
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1499-0a06-3f03-93af-1637 kodu ile teyit edilebilir.

\*Araştırmacının iş değişikliği dolayısıyla uygulamalar yalnızca Zonguldak'ta gerçekleştirilmiştir.

## Ek 2. Okul Etkililiği Ölçeği

Merhaba,

Aşağıdaki ölçme aracında bulunan cümleler, genel olarak okulunuz ve okuldaki yaşantılarınıza yönelik düşüncelerinizi almak için geliştirilmiştir ve bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. **Sizden beklenen, tüm ifadeleri okuyarak görüşlerinizi paylaşmanızdır. Yanıt vermediğiniz bir cümle kalmamasına özen gösteriniz.**

Yanıtlarınız yalnızca araştırma kapsamında kullanılacak ve bu araştırma dışında **paylaşılmayacaktır**. Bu nedenle özgürce, düşünceleriniz doğrultusunda cümleleri değerlendirebilirsiniz.

**Katılımınız için teşekkür ederim.**

H. Eren Suna  
Ankara Üniversitesi – Ölçme ve Değerlendirme Bölümü  
Doktora Öğrencisi  
herensuna@gmail.com

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Okul Numaranız:**

**Sınıfınız:**

**Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

**Doğum Tarihi:** ... / ... / ... (Gün/Ay/Yıl)

**Kardeşiniz Var mı? (Varsa) Sizin Dışınızda Kaç Kardeşiniz Var?**

<p><b>Annenizin Eğitim Düzeyi</b> Okuma Yazma Becerisi Yok ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( )</p>	<p><b>Babanızın Eğitim Düzeyi</b> Okuma Yazma Becerisi Yok ( ) İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( )</p>
<p><b>Annenizin Çalışma Durumu</b> Çalışmıyor ( ) Çalışıyor ( ) (Eğer Çalışıyorsa) Mesleği .....</p>	<p><b>Babanızın Çalışma Durumu</b> Çalışmıyor ( ) Çalışıyor ( ) (Eğer Çalışıyorsa) Mesleği .....</p>
<p><b>Düzenli yaptığınız bir spor var mı?</b> Evet ( ) Hayır ( )</p> <p><b>Çaldığınız bir müzik enstrümanı var mı?</b> Evet ( ) Hayır ( )</p> <p><b>Evinizdeki kitap sayısı yaklaşık olarak hangisidir?</b> ( ) 0-10 ( ) 11-25 ( ) 26-100 ( ) 101-200 ( ) 200'den fazla</p>	<p><b>Evinizdeki imkanlarınızla ilgili soruları yanıtlayınız.</b></p> <p><b>Oda</b> ( ) Yalnızca size ait / ( ) Başkasıyla paylaşıyorum</p> <p><b>Bilgisayar/Tablet Bilgisayar</b> ( ) Yalnızca size ait / ( ) Başkasıyla paylaşıyorum</p> <p><b>Kendinize Ait Bir Cep Telefonu</b> ( ) Var ( ) Yok</p> <p><b>Kendinize ait bir çalışma masası</b> ( ) Var ( ) Yok</p> <p><b>Erişebildiğiniz bir internet bağlantısı</b> ( ) Var ( ) Yok</p>

# İFADELER

**Açıklama:** Bu bölümde, okulların çeşitli özelliklerine yönelik ifadeler bulunmaktadır. **Okulunuzun** bu özellikleri gösterme düzeyini düşünerek, görüşlerinizi verilen tepki seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen (Biraz) Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okulumun içi, bahçesi temiz ve bakımlıdır.			
2. Okulumda saygı ve sevgi ortamı hâkimdir.			
3. Okulumla gurur duyuyorum.			
4. Okulumda kendimi güvende hissediyorum.			
5. Okul içerisinde kendi ilgi alanımla ilgili çeşitli kol/kulüp faaliyetleri var.			
6. Okul yöneticisi, yardımcıları ve öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olması için çaba gösterir.			
7. Okulumda bütün öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde faydalanması önemlidir.			
8. Okul yöneticisi ve yardımcıları bütün öğrenciler için yüksek beklentilere sahiptir.			
9. Okul yöneticisi birçok yeniliği başlatan kişidir.			
10. Okul yöneticisi ve yardımcıları öğrencilerle sürekli ilgilenir.			
11. Okul yöneticileri için en önemli konu, eğitimin-öğretimin iyi bir biçimde yürütülmesidir.			
12. Okul yöneticisi, okulumuzun amaçlarını belirlerken öğrencilerin de görüşlerini sorar.			
13. Sınıfta yaptığım çalışmalarını okulda tamamlamaya zamanım yetiyor.			
14. Okulumun benim için belirlediği amaçların neler olduğunu biliyorum.			
15. Okulumun temel amacı, kim olduğuna bakmadan herkesin öğrenim görmesini sağlamaktır.			
16. Öğretmenlerim, yaptığım ödev ve projelerin sonuçları hakkında bana ayrıntılı bilgi verir.			
17. Öğretmenlerim, ne kadar öğrendiğimi ölçmek için sınav sonuçlarına bakar.			
18. Öğretmenlerim başarılarımla ilgili yaptığı değerlendirmelerde tarafsız ve iyi niyetlidir.			
19. Öğretmenlerim dersleri, derse bütün öğrencilerin katılmasını sağlayacak şekilde işler.			
20. Öğretmenlerim ne kadar çalıştığıma, proje ve sınav sonuçlarıma bakarak ders başarımları belirler.			
21. Anne-Babam öğretmenimle rahatlıkla konuşma fırsatı bulur.			
22. Anne-Babam okul yöneticisi ve yardımcılarıyla rahatlıkla konuşma fırsatı bulur.			
23. Anne-Babam okulda neler olduğunu bilir.			
24. Anne-Babam okulda düzenlenen seminer ve toplantılara düzenli olarak katılır.			
25. Anne-Babam okulumun etkinliklerine destek verir.			
26. Anne-Babam okulumu ve öğretmenlerimi sıkça ziyaret eder.			
27. Anne-Babam okul faaliyetlerinde bana yardımcı olur.			

**Teşekkür ederim.**



**Ek 3. Okul Bilgi Formu****OKUL BİLGİ FORMU****OKUL ADI:**

Okuldaki toplam öğrenci sayısı:

8. Sınıfta eğitim gören toplam öğrenci sayısı:

Okuldaki toplam öğretmen sayısı:

Okuldaki yüksek lisansı tamamlamış öğretmen sayısı:

Okuldaki öğretmenlerin kıdem ortalaması:

Okuldaki sınıf sayısı:

Okulun fiziksel imkanları:

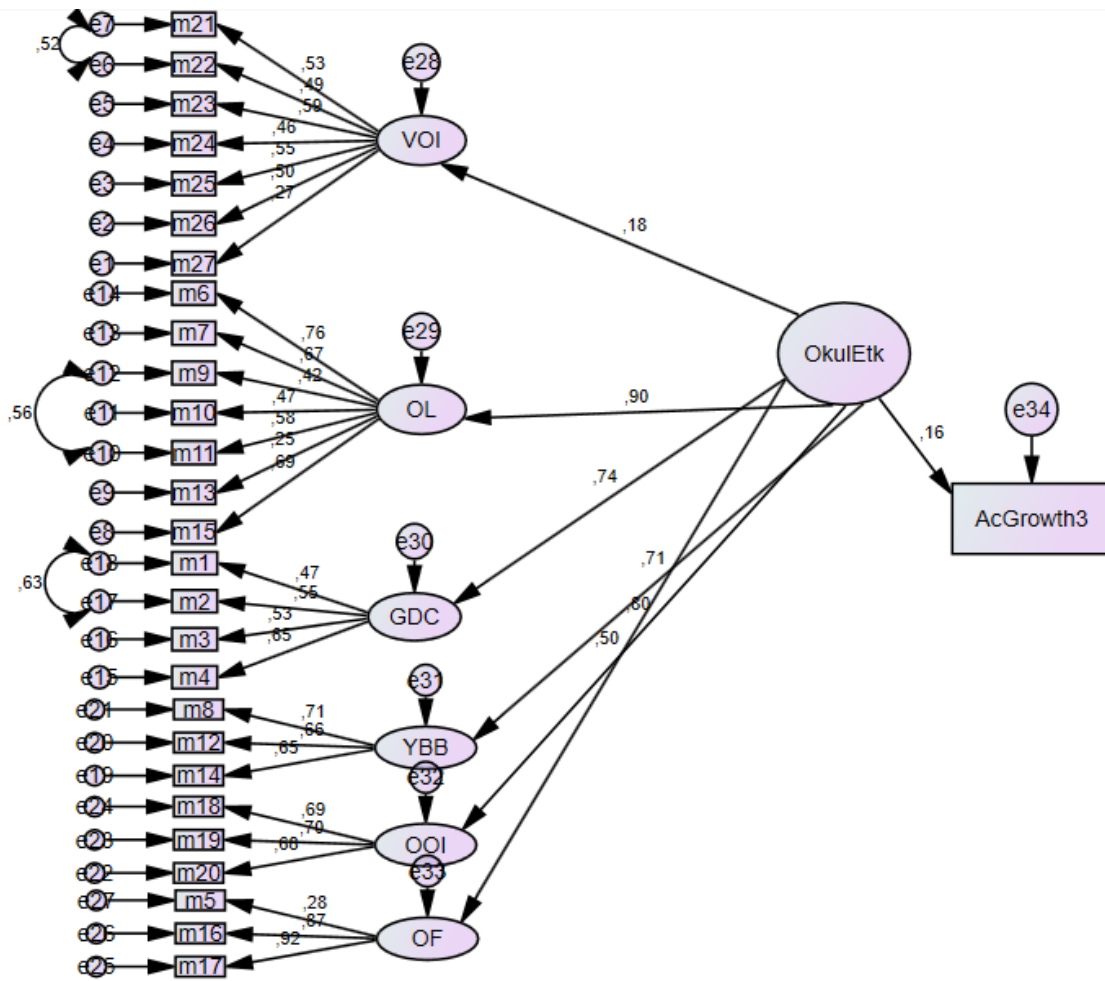
- Spor Salonu:
- Müzik Odası:
- Okul Bahçesi:
- Laboratuvar:
- Kütüphane:
- Öğrencilere Ait İnternet Erişimi:

Ulaşım Olanakları:

- Servis
- Dolmuş
- Otobüs

**Ek 4. Puan Artış Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modeldeki Standartlaştırılmış Yol Katsayıları**

**Path Diagram**



## Ek 5. Puan Artış Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modelin Uyum İyiliğine Dair AMOS Çıktıları

### Model Fit Summary

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	65	886,238	341	,000	2,599
Saturated model	406	,000	0		
Independence model	28	6519,225	378	,000	17,247

#### RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,052	,920	,904	,772
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,123	,460	,420	,428

#### Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,864	,849	,912	,902	,911
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

#### Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,902	,779	,822
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

#### NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	545,238	461,027	637,114
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6141,225	5882,701	6406,155

#### FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,179	,725	,613	,847
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	8,669	8,167	7,823	8,519

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,046	,042	,050	,957
Independence model	,147	,144	,150	,000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1016,238	1021,452	1316,802	1381,802
Saturated model	812,000	844,570	2689,370	3095,370
Independence model	6575,225	6577,471	6704,698	6732,698

**ECVI**

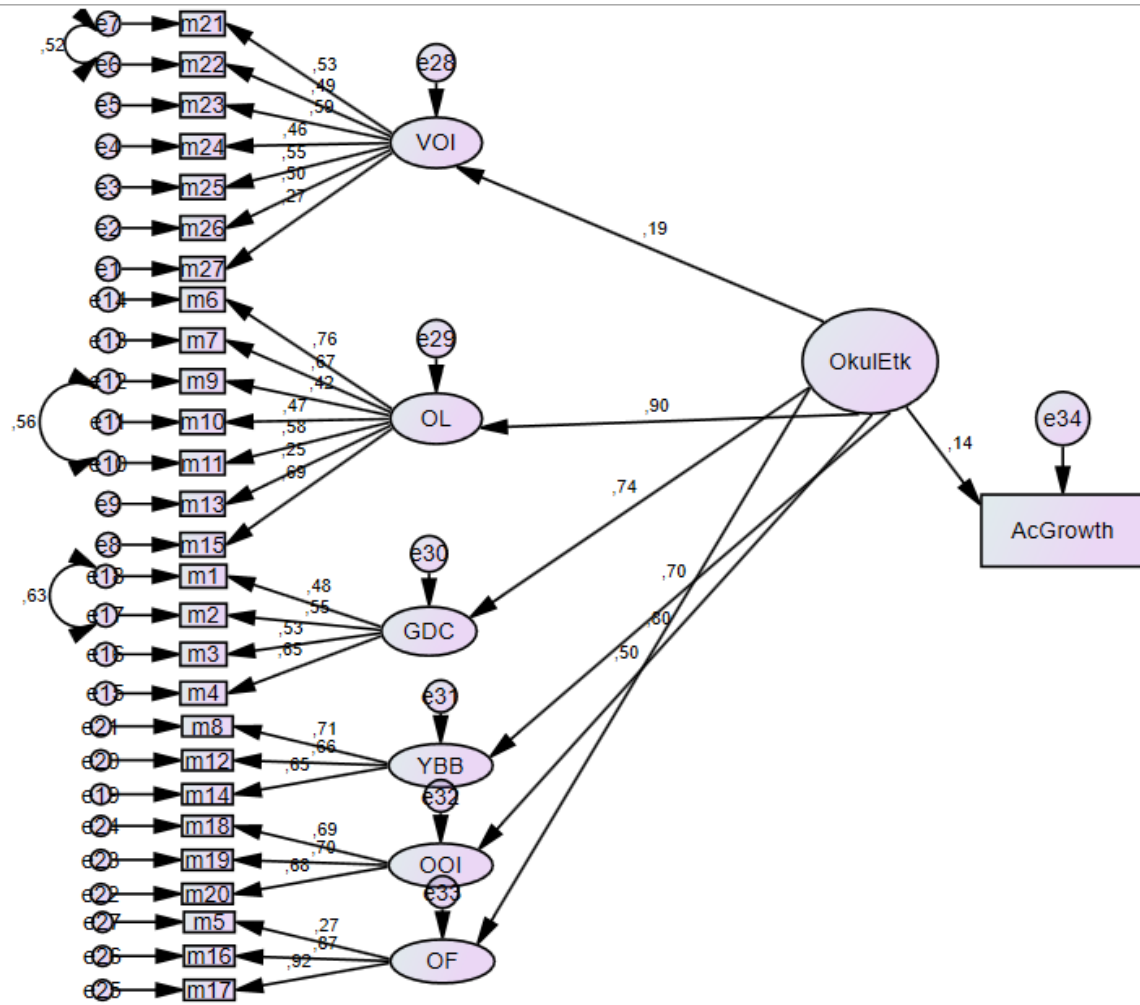
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,351	1,239	1,474	1,358
Saturated model	1,080	1,080	1,080	1,123
Independence model	8,744	8,400	9,096	8,747

**HOELTER**

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	327	344
Independence model	49	52
Minimization:	,017	
Miscellaneous:	,824	
Bootstrap:	,000	
Total:	,841	

**Ek 6. Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişiyi Açıklayan Yapısal Modeldeki Standartlaştırılmış Yol Katsayıları**

**Path Diagram**



## Ek 7. Değer Katma Modeliyle Elde Edilen Akademik Gelişim ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modelin Uyum İyiliğine Dair AMOS Çıktıları

### Model Fit Summary

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	65	930,057	341	,000	2,727
Saturated model	406	,000	0		
Independence model	28	6558,437	378	,000	17,350

#### RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,045	,916	,900	,769
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,107	,460	,420	,428

#### Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,858	,843	,905	,894	,905
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

#### Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,902	,774	,816
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

#### NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	589,057	502,181	683,579
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6180,437	5921,103	6446,176

#### FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,237	,783	,668	,909
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	8,721	8,219	7,874	8,572

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,048	,044	,052	,819
Independence model	,147	,144	,151	,000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1060,057	1065,272	1360,622	1425,622
Saturated model	812,000	844,570	2689,370	3095,370
Independence model	6614,437	6616,683	6743,911	6771,911

**ECVI**

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,410	1,294	1,535	1,417
Saturated model	1,080	1,080	1,080	1,123
Independence model	8,796	8,451	9,149	8,799

**HOELTER**

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	312	328
Independence model	49	52
Minimization:	,021	
Miscellaneous:	1,086	
Bootstrap:	,000	
Total:	1,107	

## Ek 8. ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Hayri Eren Suna

**Doğum Tarihi:** 05/11/1986

**E-posta Adresi:** 1. [hayrieren.suna@osym.gov.tr](mailto:hayrieren.suna@osym.gov.tr)  
2. [herensuna@gmail.com](mailto:herensuna@gmail.com)

### Eğitim:

- **Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans**  
*Hacettepe Üniversitesi Fizik Öğretmenliği Bölümü, 2004-2010.*
- **Tezli Yüksek Lisans**  
*Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, 2010-2012.*
- **Doktora**  
*Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, 2012-2018.*

### İş Deneyimi

- **Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi**  
*Araştırma Görevlisi, 2011-2015.*
- **Assessment Systems Türkiye**  
*Ölçme ve Değerlendirme Yöneticisi, 2015-Ocak 2017.*
- **Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi**  
*Araştırma Görevlisi, Ocak 2017-Kasım 2017.*
- **Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)**  
*Başkanlık Müşaviri, Aralık 2017 – Devam Ediyor*