

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ETKİLİ OKUL DEĞİŞKENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE  
İLİŞKİSİ VE OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİ**

**Doktora Tezi**

**Yurdagül GÜNAL**

**ANKARA  
Aralık, 2014**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ETKİLİ OKUL DEĞİŞKENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE  
İLİŞKİSİ VE OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİ**

**Doktora Tezi**

**Yurdagül GÜNAL**

**Danışman: Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI**

**ANKARA  
Aralık, 2014**

## ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından ¼lme ve Değerlendirme Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Nizamettin KO

¼ye

(Danışman)

Prof. Dr. R. N¼khet DEMİRTAŞLI

¼ye

Prof. Dr. Ali BALCI

¼ye

Doç. Dr. İsmail KARAKAYA

¼ye

Yrd. Doç. Dr. H. Deniz G¼LLEROęLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.../2014

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Enstit¼ M¼d¼r¼

## **TEZ BİLDİRİMİ**

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

Yurdagül GÜNAL

## ÖZET

# ETKİLİ OKUL DEĞİŞKENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ VE OKUL HESAP VEREBİLİRLİĞİ

Günel, Yurdağül

Doktora Tezi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı

Aralık, 2014, 159 sayfa

Bu çalışmada ortaokullardaki öğrencilerin okullarına yönelik algılarını, etkili okul boyutları çerçevesinde saptamak, bu boyutlara yönelik algılarının öğrenci başarısını yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanında bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin de "Etkili Okul" ve "Okul da Hesap Verebilirlik" konusundaki algıları da araştırılmıştır. Eğitimdeki sorunların bilimsel araştırmalarla tespit edilmesi, sorunların tespit edilerek uygun çözüm önerilerinin oluşturulabilmesi açısından bir ön koşuldur. Etkili okul konusunda yapılacak araştırmalar, sorunların bilimsel anlamda tespit edilmesi ve doğru çözüm önerilerinin ortaya konması açısından katkı sağlayabilir.

Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 19 ortaokulun öğrencileri, okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Etkililiği" ölçeği uygulanmıştır. Okul hesap verebilirliğinin belirlenmesinde ise "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik" ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde alt amaçlar doğrultusunda parametrik ve parametrik olmayan istatistik yöntemleri uygulanmıştır. Veriler, SPSS 20, AMOS 20, ve LISREL 8.7 istatistik paket programları yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul boyutları arasında görece en etkili boyut "Öğretimsel Liderlik" alt boyutudur ve görece az etkili olduğunu düşündükleri boyut ise "Güvenli ve Düzenli" alt boyutudur. Öğrencilerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin görece en etkili algıladıkları boyut; "Öğretimsel Liderlik" alt boyutudur. Öğrencilerin etkili okul alt boyutlarına ilişkin algıları ile kendilerine aileleri tarafından evde sağlanan olanaklar arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Farklı sınıf

düzeilerine devam eden öğrencilerin okulun etkili olmasında önemli buldukları özellikler bakımından aralarında manidar fark saptanmıştır. Öğrencilerin anne baba eğitim durumu, evde sağlanan olanaklar ve etkili okulun alt boyutlarına ilişkin algılarının akademik başarılarıyla ilişkisi incelendiğinde görece en yüksek ilişkiyi evdeki olanaklar göstermiştir. Bunun yanında okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin "Benimseme" düzeyindeki algıları, "Uygulanabilir Bulma" düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci başarısı, etkili okul, eğitimde hesap verebilirlik.

## SUMMARY

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN VARIABLES OF SCHOOL EFFECTIVENESS WITH STUDENT SUCCESS AND SCHOOL ACCOUNTABILITY**

Günel, Yurdagül

PhD Dissertation, Department of Measurement and Evaluation in Education

Advisor: Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı

December, 2014, 159 pages

The aim of this research is to determine, secondary level students' perceptions regarding their schools in relation with effective school dimensions and the extent at which such perceptions can be predictive of student success. In this study, also perceptions of teachers and principals in those schools regarding "Effective School" and "School Accountability" were investigated. It is a prerequisite to inquire educational problems through scientific means for identifying the problems and finding solutions accordingly. Research on effective schooling could contribute to identifying problems scientifically and putting forward right solutions.

This study was designed in descriptive survey model. It was carried out in Trabzon province during the 2012-2013 academic year. Study group consisted of students, school principals and teachers from 19 secondary schools. The "School Effectiveness" scale developed by researcher was applied to the study group. For determining school accountability, the scale of "Educational Accountability as a means of Improving Schools" was used. Study data were analyzed with both parametric and nonparametric statistical methods according to sub problems in this study. SPSS 20, AMOS 20 and LISREL 8.7 were used for analyzing the data.

Study results show that relatively "Instructional Leadership" sub dimension is considered to be the most important factor affecting the effectiveness of secondary schools from the points of principals and teachers. The least effective factor was identified as "Safe and Ordered" sub dimension. According to students, the most effective sub dimension was "Instructional Leadership". A high positive correlation was found between students' perceptions regarding sub dimensions of effective

schools and domestic opportunities provided by families. There were found significant differences between different grades in terms of perceived factors affecting school effectiveness. The relationship between students' perceptions regarding parents' education status, domestic opportunities provided by families and sub dimensions of effective schooling with academic achievement was found highest in the context of domestic opportunities.

In addition, principals and teachers' perceived "Adoption regarding school accountability variables were found to be higher than their Applicable" levels.

**Key Words:** Student success, effective school, educational accountability.



## ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin iyileştirilerek, okulların niteliğinin arttırılması, her bireye kaliteli eğitim hizmeti sunulması geçmişten günümüze önemini koruyan konulardan biri olmuştur. Bu çalışmada etkili okul değişkenlerinin ğrenci başarısı ile ilişkisi ve okulda hesap verebilirlik araştırılmıştır. Bu çalışmamın, okulların etkili okullara dönüştürülerek her bireye kaliteli ve eşit eğitim sunması ve bu doğrultuda okulda hesap verebilirlik sisteminin oluşturularak eğitimde niteliğin arttırılmasına katkı sağlamasını mit ediyorum.

Çalışmalarım boyunca fikirleri ve nerileri ile bana yardımcı olan, desteğini her zaman hissettiğim, pozitif yaşam enerjisi ile bana enerji veren çalışmamı tamamlamada bana büyük katkıları olan çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince akademik duruşları ve saygın kişilikleri ile her zaman örnek aldığım çok değerli hocalarım Prof. Dr. Nizamettin KOÇ ve Prof. Dr. Ezel TAVŐANCIL' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora yapmam için beni teşvik eden, yreklendiren, bırakmayı düşündüğüm zamanlarda bana destek olan ve bu süreçte çocuklarımızı tek başına büyüten sevgili eşim Tuğrul GÜNAL' a sonsuz teşekkür ederim.

"Anne tezin daha bitmedi mi?" diye soran, "annem ders çalışıyor gürültü yapmayalım" diyerek, oyunlarını bile evde sesiz oynama duyarlılığını gösteren kocaman yürekli ocuklarım Berke GÜNAL ve Işık GÜNAL' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte her sıkıştığımda telefona sarılarak aradığım ve desteklerini benden esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK' e, Yrd. Doç. Dr. H. Gonca USTA ve Yrd. Doç. Dr. Zehra Nesrin BİROL' a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Sayın hocalarım Prof. Dr. Ali BALCI, Doç. Dr. İsmail KARAKAYA ve Yrd. Doç. Dr. H. Deniz GÜLLEROĞLU 'na katkıları için teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xi
BÖLÜM 1 .....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Örgüt Etkililiği ve Etkili Okul Kavramı.....	3
1.2.1. Okul Etkililik Modelleri.....	5
1.2.1.a. Amaç Modeli .....	5
1.2.1.b. Kaynak Girdi Modeli (Sistem Modeli).....	6
1.2.1.c. Doyum Modeli.....	6
1.2.1.d. Meşruiyet Modeli .....	7
1.2.1.e. Örgütsel Öğrenme Modeli .....	7
1.2.1.f. Etkisizlik Modeli.....	7
1.2.1.h. Toplam Kalite Modeli .....	8
1.2.2. Etkili Okul Özellikleri .....	8
1.2.2.a. Güvenli ve Düzenli Çevre .....	12
1.2.2.b. Öğretimsel Liderlik .....	13
1.2.2.c. Yüksek Başarı Beklentisi.....	14
1.2.2.d. Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi .....	15
1.2.2.e. Olumlu Ev-Okul İlişkisi .....	17
1.2.2.f. Bütün Öğrencilere Sunulan Öğrenme Fırsatı.....	18
1.3. Hesap Verebilirlik ve Eğitimde Hesap Verebilirlik .....	19
1.3.1. Eğitimde Hesap verebilirlik İle İlgili Çalışmalar.....	23
1.4. Problem .....	31
1.5. Amaç .....	35
1.6. Önem .....	37
1.7. Sınırlılıklar.....	38

1.8. Tanımlar .....	38
BÖLÜM 2 .....	39
2.1. Yöntem .....	39
2.1.1. Araştırma Modeli .....	39
2.1.2. Çalışma Grubu .....	39
2.2. Veri Toplama Araçları.....	44
2.2.1. Okul Etkililiği Ölçeği Öğrenci Formunun Geliştirilmesi .....	46
2.2.2. Okul Etkililiği Ölçeği Öğrenci Ölçeği-Kişisel Bilgiler Bölümü .....	52
2.2.3. Okul Etkililiği Ölçeği Öğretmen-Yönetici Formu'nun Geliştirilmesi.....	53
2.2.4. Okul Etkililiği Ölçeği Öğretmen-Yönetici-Kişisel Bilgiler Bölümü.....	57
2.2.5. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği.....	58
2.3. Veriler ve Toplanması .....	59
2.4. Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM 3 .....	65
3.1. Bulgular ve Yorumlar .....	65
3.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	65
3.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	75
3.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	91
3.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	102
3.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
3.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	109
3.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	116
BÖLÜM 4 .....	124
4.1. Sonuçlar ve Öneriler.....	124
4.1.1. Sonuçlar .....	124
4.1.2. Öneriler .....	126
KAYNAKÇA .....	129
EKLER.....	
Ek 1 İzin .....	146
Ek 2. Ölçek Kullanım İzni .....	148
Ek 3. Okul Etkililiği Öğrenci Ölçeği.....	149

Ek 4. Okul Etkiliği Öğretmen Yönetici Ölçeği .....	151
Ek 5. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği.....	153
EK-6 OEÖ-Öğrenci Formuna Ait I.Düzey DFA PATH Grafiği .....	155
EK-7 OEÖ-Öğrenci Formuna Ait II.Düzey DFA PATH Grafiği .....	156
EK-8 OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formuna Ait I.Düzey DFA PATH Grafiği .....	157
EK-9 OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formuna Ait II.Düzey DFA PATH Grafiği.....	158
EK 10 Özgeçmiş .....	159

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Çizelge 1 Okullardaki Öğrenci Mevcudu ve Uygulamaya Katılanların Sayısı.....	40
Çizelge 2 Okullardaki Yönetici -Öğretmen Mevcudu ve Uygulamaya Katılanların Sayısı.....	41
Çizelge 3 Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	41
Çizelge 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	43
Çizelge 5 Okul Etkililik Ölçeği Öğrenci Formu Faktör Analizi Uygunluk Değerleri .....	47
Çizelge 6 OEÖ- Öğrenci Formu'na Ait Boyutların Varimax Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı ve Açıkladıkları Varyans Miktarları .....	48
Çizelge 7 OEÖ- Öğrenci Formu'na Ait Boyutlar ve Maddelerin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri .....	48
Çizelge 8 Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri.....	51
Çizelge 9 OEÖ-Öğrenci Formuna Ait Birinci ve İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri.....	51
Çizelge 10 OEÖ-Öğrenci Formu Esas Uygulamasına ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	52
Çizelge 11 OEÖ- Öğretmen-Yönetici Formu İçin Faktör Analizi Uygunluk Değerleri .....	53
Çizelge 12 OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Faktörlerin Varimax Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı ve Açıkladıkları Varyans Miktarları .....	54
Çizelge 13 OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Faktörler ve Maddelerin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri .....	54
Çizelge 14 OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Birinci ve İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri .....	56

Çizelge 15	OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu Esas Uygulması Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	57
Çizelge 16	Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Tepki Kategorilerine Karşılık Gelen Puan ve Puan Aralıkları.....	58
Çizelge 17	OEÖ-Öğrenci ve Öğretmen-Yönetici Formu Betimsel İstatistikler .....	61
Çizelge 18	Okul Yöneticilerinin OEÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Betimsel İstatistikleri .....	65
Çizelge 19	Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	66
Çizelge 20	Okul Yöneticilerinin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	68
Çizelge 21	Okul Yöneticilerinin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	69
Çizelge 22	Okul Yöneticilerinin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	70
Çizelge 23	Okul Yöneticilerinin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	72
Çizelge 24	Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanları ile Öğrenim Durumu Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	73
Çizelge 25	Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanları ile Hizmet Süresi Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	74
Çizelge 26	Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanları ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	75
Çizelge 27	Öğretmenlerin OEÖ ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	76

Çizelge 28	Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	77
Çizelge 29	Öğretmenlerin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	78
Çizelge 30	Öğretmenlerin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	79
Çizelge 31	Öğretmenlerin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri .....	80
Çizelge 32	Öğretmenlerin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri.....	81
Çizelge 33	Öğretmenlerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Hizmet Süresi Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları.....	83
Çizelge 34	Öğretmenlerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Cinsiyet Grupları Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait t Testi Sonuçları .....	84
Çizelge 35	Öğretmen Sayılarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları .....	84
Çizelge 36	Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Mevcuduna Göre OEÖ- Alt Boyut Puan Ortalamaları Farkının Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları.....	85
Çizelge 37	Öğretmenlerin OEÖ- Alt Boyut Puan Ortalamalarının Branş'a Göre Farklılığının Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları .....	90
Çizelge 38	Öğrencilerin OEÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri .....	91
Çizelge 39	Öğrencilerin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Puanlara Ait Betimsel İstatistikleri.....	92
Çizelge 40	Öğrencilerin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri.....	93
Çizelge 41	Öğrencilerin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri.....	94
Çizelge 42	Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri.....	95

Çizelge 43	Öğrencilerin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri .....	96
Çizelge 44	Öğrencilerin Yüksek Başarı Beklentisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri .....	97
Çizelge 45	Kız ve Erkek Öğrencilerin OEÖ Alt boyut Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	98
Çizelge 46	Öğrencilerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Olanak Durumuna Göre Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları .....	99
Çizelge 47	Öğrencilerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Sınıf Düzeyine Göre Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları .....	100
Çizelge 48	Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Etkili Okul Boyutlarının Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları .....	102
Çizelge 49	Öğrencilerin SBS Puanlarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Etkili Okul Boyutlarının Tespitine ilişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları .....	104
Çizelge 50	Akademik Başarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Değişkenlerin Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları .....	106
Çizelge 51	Yöneticilerin HVÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri .....	111
Çizelge 52	Yöneticilerin HVÖ Alt Boyutlarına Ait Puan Değerlerinin Öğrenim Durumu Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	114
Çizelge 53	Yöneticilerin HVÖ Alt Boyut Puan Değerlerinin Hizmet Süresi Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	115
Çizelge 54	Yöneticilerin HVÖ Alt Boyutları Puan Değerlerinin Cinsiyet Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	116
Çizelge 55	Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler .....	118



Çizelge 56	Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyutlarındaki Puan Ortalamalarının Hizmet Süresi Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	122
Çizelge 57	Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyutlar Puan Ortalamalarının Cinsiyet Gruplarındaki Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	123

# BÖLÜM 1

## 1.1. Giriş

Eğitim, insanlığın en eski uğraş alanlarından biridir. Eğitim bireye kişilik, değer ve yetenek kazandırmak için bireysel, toplumsal değerleri aktarma, koruma, değiştirme ve yenileme işlevini gördüğü için toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilhan, 1991). Eğitim pek çok bilim dallarıyla ilişkili olan çok yönlü ve tanımlanması güç bir kavramdır. Eğitim kavramının herkesçe kabul edilen tek bir tanımı olmamakla birlikte, eğitimin “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” olduğu kabul edilmektedir (Ertürk 1988). Diğer bir tanımda ise eğitim; bireyin gelişim ve sosyal yeterliliklerinin kazanılmasına yönelik amaçlı bir eylem olarak, insana kendi içsel potansiyelini gerçekleştirmeye çalıştığı süreçte, zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal bir takım yetenekler, davranışlar ve bilgilerin kazandırılması yönündeki etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Gökçe ve Başgelen, 2009).

Toplumda bireylere eğitim verme, formal ve informal olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Eğitimin formal ve sürekli yapıldığı kuruluşların başında okullar gelmektedir. Formal eğitim amaçlıdır, planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla özel bir çevre içinde kontrollü olarak gerçekleştirilir. Bu özel çevre okullardır (Özer ve Atik, 2014). Okul eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için kurulmuş, toplumsal açık bir sistemdir. Açık sistem modeli, örgütlerin yalnızca çevrelerinden etkilendiklerini değil, aynı zamanda bu etkilere bağlı olduklarını kabul eder (Sönmez, 2001; Bursalıoğlu, 2002). Sosyal sistemler, birbirine bağımlı parçalardan, özelliklerden ve bütüne katkı sağlayan etkinliklerden oluşur. Okul gibi sosyal bir sistemde bir müdür okuldaki öğrenciler ile ilgili bir karar aldığı anda bundan öğrenciler, öğretmenler ve veliler de etkilenir (Hoy ve Miskel, 2012).

Sosyal sistemler amaç yönelimlidirler. Sosyal bir sistem olan okulun ortaya çıkmasında en önemli etken bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Okulun sosyal sistem olarak pekçok amacı olmakla birlikte temel işlevi öğrenme ve öğretmedir. Okul toplumun kültürünü yeni nesillere aktararak toplumdaki kurumların istikrarını sağlarken, toplumu çağın gerektirdiği değişimlere hazırlama işlevini görmektedir.

Okulun nihai amacı öğrenci öğrenmesidir. Okulların varlığı bu hizmet üzerine kurulmuştur. Okullar, öğrencilerin sürekli kendini yenileme ve başarıma kapasitelerini geliştirebilecekleri, birlikte öğrenmeyi öğrendikleri yerler olmalıdırlar. Okulların değişime uyum sağlayabilme kapasitesi, öğrenen örgüt kapasitesini arttırmasıyla mümkündür (Hoy ve Miskel, 2012; Senge, 1990).

Örgütsel öğrenme tüm örgütleri etkileyen hızlı değişimler nedeniyle önemli bir süreçtir. Günümüzde örgütler hayatta kalabilmek için yeni yollar öğrenmek zorundadırlar. Küreselleşmeyle birlikte günümüzde değişim önem kazanmıştır. Değişim eğitim ve gelişme ihtiyacına neden olan bir güçtür. Bu doğrultuda eğitim ve gelişimin sürekli bir süreç olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. bilgi yönetiminin çok önemli hale geldiği günümüz örgütlerinde insan ve teknolojiyi bir araya getirmek, bilgiyi kullanmak ve yönetebilmek temel faaliyet haline gelmiştir. Bu doğrultuda özellikle bilginin ön planda olduğu örgütlerde çalışanlar, öğrenme ve gelişme için teşvik edilir bunun için sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi sağlayacak ortamlar oluşturulur (Atak ve Atik, 2007).

Okullar çağın ihtiyaçlarını kavrayarak bu ihtiyaçlara cevap verebilecek, bu ihtiyaçları giderecek öğrenciler yetiştirmek durumundadır. Sosyal bir sistem olarak okul topluma karşı sorumludur. Hesap verilebilirlik, şeffaflık ve sorumluluk gibi kavramlar bunu gerektirmektedir. Hem toplumsal kazanımlar hem de öğrencilerin okul, ulusal ve uluslararası düzeyde başarıları okulun sorumlulukları hakkında genel bir bilgi sağlamaktadır (Boyacı, 2013).

Okul, eğitim sürecinin en önemli unsurunu oluşturmaktadır. Okul, çok boyutlu bir kavram olup çeşitli nitelikler göstermektedir (Oral, 2005). Bütün toplumlarda okullardan beklenen bazı görevler vardır. Bu görevler; okulun sosyal, politik ve ekonomik görevleri olarak sınıflandırılmaktadır. Okulun sosyal görevi; çocuğu sosyalleştirerek, kültürü aşılmasıdır. Okul bu görevini yaparken kültürü hem korur hem de değiştirir. Okulun politik görevi, yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesi ve liderlik yeteneği olan çocukların seçilip eğitilmesini gerçekleştirmektir. Okulun sosyal görevi ise ekonominin beyin ve insan gücünü sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2002) . Devlet, sivil toplum, iş dünyası gibi pek çok kurum ve kuruluş, ihtiyaçları doğrultusunda eğitimi yönlendirmekte ve eğitim kurumlarından nitelikli insan gücünün sağlanmasını beklemektedir. Bir diğer ifadeyle, devlet, kendi sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak, bireylerin

yetiştirilmesini okullardan beklemektedir (Yanık, 2008). Bu bağlamda okul, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek durumundadır.

Sosyal ve teknolojik yapıdaki hızlı değişimler, okulların yeniden yapılandırılması üzerinde ciddi baskılar oluşturmakta (Çelik, 2002), toplumun okuldan beklentileri giderek artmaktadır. Okulların bu beklentileri karşılama yetersiz kaldığını fark eden ülkeler bu durumu değiştirmek için okulları etkili kılmak üzere çeşitli girişimlerde bulunmaktadırlar. Bu çabalar öncelikle eğitim bilimcileri “okulu etkili kılan unsurlar nelerdir?” sorusuna yanıt bulmayı sağlayacak araştırma faaliyetlerine yöneltmiştir (Edmonds, 1979; Bashi, Sass, Katzir ve Margolin, 1990; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Heneveld ve Craig, 1996; Townsend, 1997; Scheerens, 2005; Zhao, Lustick ve Yang, 2005; Bergeson ve Davidson, 2007; Yanık, 2008; Şişman, 2011, Lezotto ve Snyder, 2011; Balcı, 2011).

Ülkeler, eğitim sistemlerini çağın gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlerken etkili okul, eğitimde hesap verebilirlik ve okulun yeniden yapılandırılması gibi kavramlara ve bunlarla ilgili çalışmalara da özel bir önem vermeye başlamışlardır.

## 1.2. Örgüt Etkililiği ve Etkili Okul Kavramı

Etkililik (effectiveness), etkinlik (efficiency), verimlilik (productivity) ve başarı (achievement) gibi kavramlar birbirine karıştırılmaktadır. Pek çok bilim insanı etkinlik ve etkililik kavramlarını eşanlamlı olarak kullanabilmektedir. Etkililik, bir örgütün varoluşu ve yaşayışı için zorunlu özellikler arasındadır. Etkililik, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesini” (Barnard; 1995), planlara ulaşmayı ve en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak en uygun yöntemlerin belirlenmesidir. Verimlilik ise, elde bulunan kaynaklardan optimum çıktıyı sağlamak, etkinlik kavramı ise, bir girdi-çıkıtı mekanizmasında işlerin doğru yapılabilmesi (Yükçü ve Atağan, 2009) “sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma” olarak tanımlamaktadır. Örgütsel amacın arzulanan düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 1982; Hoy ve Miskel, 2012). Etkililik sadece amaçların gerçekleşme derecesi olarak ele alınmamalıdır, etkililik, etkinlik ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir kavramdır (Balcı, 2011). Etkililik ve eğitim sistemi birlikte ele alındığında, bir

eğitim sisteminin etkililiğinden söz edebilmek için belirlenen tüm amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmiş olması beklenir.

Etkililik kavramını bu çerçeve değerlendirecek olursak, etkililik hedeflerle ilişkilidir, bir örgüt hedeflerini gerçekleştirdiği ölçüde etkilidir. Toplumlar eğitim sistemlerinde ortak hedeflere sahip olmakla birlikte farklı hedef ve ideallere sahiptirler. Bu idaeler ve hedeflerin uygulanma yeri ise okullardır (Özdemir, 2013). Eğitimin ve okulun işlevleri dünyadaki ve ülkedeki değişimlere bağlı olarak, sürekli gözden geçirilmelidir.

Okulu bir örgüt olarak ele aldığımızda; bir örgütün etkili bir örgüt olarak nitelendirilebilmesi için bazı amaçlara ve sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Bir okulun etkililiği; genelde önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi olarak açıklanmaktadır (Başaran, 1982; Hoy ve Miskel, 2012). Okulların sonuçları arasında, öğrencilerin sosyal, akademik, duygusal, ahlaki ve estetik yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumunu, kaynakların etkin kullanımı, amaçların gerçekleştirilmesi, çevresel uyum gibi birçok sonuçtan söz edilebileceği belirtilmektedir (Şişman, 2011, 4). Okul paydaşlarının tercihleri ve beklentileri değiştikçe, okul etkililiği yeni biçimlerde yeniden tanımlanmaktadır. Bu yüzden etkili okul kavramı konusunda alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Edmonds (1979), etkili okulu; öğretim yönünden güçlü ve zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak tanımlarken, Lezotto ve Snyder (2011), etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik unsurları olduğunu vurgulamıştır. Kloph (1982, akt; Balcı 2011) ise etkili okulu; farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul olarak tanımlamıştır. Bunun yanında etkili okulu, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklayanlar da bulunmaktadır (ubuku ve Girmen, 2006). Etkili okul tanımına dönemsel olarak bakıldığında, örneğin 1970'li yıllarda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine vurgu yapılırken, 1980'li yılların başındaki reform çalışmalarına dayalı raporların etkisiyle,- Bir Ulus Tehlikede,1983- akademik başarı ve verimlilik vurgulanmaya başlanmıştır (Sackney, 1989). Ancak okula ve eğitime yüklenen amaç ve işlevler çeşitli eğitim felsefeleri, ideolojiler ve benimsenen okul modeline göre farklılaşmaktadır (Dolan ve Grosin, 2008, Gorard, 2009; Tezcan, 1985).

Etkili okula yüklenen işlevler ve okuldan beklentiler alanyazında farklı okul etkililik modellerinin tanımlanmasına yol açmıştır.

### 1.2.1. Okul Etkililik Modelleri

Etkili okul konusunda yapılan araştırma ve tartışmalarda örgütsel etkililik konusuyla ilgili bazı sınırlılıklar ve sorunlar gündeme gelmektedir. Bu sorunlar daha çok örgütsel etkililikle ilgili alanyazında net bir tanımın yapılamamış olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca ortak kabul gören bir modelin oluşturulamaması ve etkililikle ilgili genel ölçütlerin geliştirilememiş olması da sorunun devam etmesine neden olmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar örgütsel etkililikle ilgili çeşitli ölçütler tanımlamaya çalışmışlar ancak bu tanımlarda belirtilen ölçütlerin her birinin ölçülmesi de birbirinden farklılık göstermiştir (Şişman, 2011). Bu durumda örgütsel etkililiğin ölçülmesi konusunda araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmış bir model yoktur. Bütün sınırlılıklara karşın alanyazında örgütsel ve okul etkililiğini ölçmeye yönelik bazı modeller geliştirilmiştir. Cameron (1984; akt.Cheng 1996) ve Cameron ve Whetten (1983) örgütsel etkililiğin ölçülmesiyle ilgili olarak yedi model tanımlamışlardır. Bunlardan dikkati çeken ve uygulamada yaygın olarak kullanılan modellerle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

#### 1.2.1.a. Amaç Modeli

Örgütsel etkililik geleneksel olarak amaçların gerçekleştirilmesi durumuna göre tanımlanır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu açıdan amaç modeli, etkililik konusunda geleneksel yaklaşımı temsil eder (Şişman, 2011). Amaç modeli, okul etkililiğini, önceden belirlenmiş amaçların başarılması olarak kavramlaştırmaktadır. Modelin kullanılma koşulları; amaçlar açık ve üzerinde uzlaşma sağlanmış; zamanla sınırlı ve ölçülebilir olmalı, kaynaklar yeterli olmalıdır. Okulların amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi olarak yapılan sınavların sonuçları alınmaktadır (Cheng,1996). Öğrenci velileri, çocuklarının sınavlarda başarılı olmalarını beklerken onların karakter ve kişilik gelişimiyle aynı derecede ve önemde ilgilenmeyebilirler. ABD'de, çoğu Avrupa ve Asya-Pasifik ülkelerinde, okulun etkililiğinin ölçülmesinde sıklıkla öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmaktadır (O'Day, 2002; Watts, Gaines ve Creech, 1998).

Etkili okul tanımlarında amaç modeli çok kullanılmasına karşın bu modele getirilen eleştiri, amaçların çok boyutlu, karmaşık, doğası gereği soyut olması nedeniyle bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimlerin de sınırlı olduğu yönündedir (Şişman 2011).

### *1.2.1.b. Kaynak Girdi Modeli (Sistem Modeli)*

Bir diğerk etkili okul modeli olan sistem yaklaşımı, sonuçlardan çok amaç ya da sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlara ya da kaynaklara dikkat çekmektedir (Özdemir, 2013). Okul etkililiği, ihtiyaç duyulan girdi ve kaynakları sağlamada gösterilen başarı olarak kavramlaştırılmıştır. Bu modele göre; okulun etkililiği okulun kaynak girdi sağlayabilme yeteneğine bağlı görünmekte, dolayısıyla bir okul söz konusu kaynak ya da girdileri sağlayabildiği oranda etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Bu model okulun girdileri ve çıktıları arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmaktadır. Okula alınan öğrencilerin kalitesi, imkânlar-kolaylıklar, kaynaklar, merkezi eğitim otoritesinden sağlanan parasal destek, ebeveynler, sponsorluk yapan birim, kurum veya kişiye ulaşma etkililik göstergelerindedir. Model, girdi ve çıktılar arasındaki bağlantılar net ve okul amaçlarını yerine getirmede sınırlı kaynaklara sahipse model faydalıdır. Ancak model, girdi ve çıktılarına önem verip eğitim sürecine ilginin az olması nedeniyle eleştirilmiştir. Temel çıktı; testlerden elde edilen başarı göstergeleridir (Cheng, 1996). Modelin etkili okul konusuna bakış açısı ekonomiktir.

### *1.2.1.c. Doyum Modeli*

Türkiye'de son yıllarda toplam kalite ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Toplam kalite çalışmalarının çıkış noktası işletmeler olmasına rağmen son yıllarda okullarda da toplam kalite yönetimi yaklaşımı uygulamaları başlamıştır. Bu yaklaşımda kalitenin temel göstergeleri iç ve dış müşterilerin doyum düzeyi olarak görülmektedir (Şişman 2011). Okulun etkililiği, okulun sunduğu eğitim-öğretim faaliyetlerinden okul paydaşlarının (aile, çevre, öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi, kanun koyucular...) doyum sağlama düzeylerine göre değerlendirilmektedir. Okul, paydaşlarının beklentilerine cevap verebiliyorsa etkili olarak nitelendirilmektedir (Cheng, 1996).

### *1.2.1.d. Meşruiyet Modeli*

Geçmişte okul ve okul çevresinde yavaş bir değişim söz konusuydu. Okulun varlığını tehdit eden büyük değişiklikler yoktu. Günümüzde ise gerek bilimde gerekse eğitimde ve toplumun her kesiminde hızlı bir değişim ve rekabet söz

konusudur. Bu değişim okulları ve çevresini de etkilemektedir. Bu gelişmeler çerçevesinde okullar daha yarışmacı bir ortama dönüşmektedir. Okullar giderek daha çok kaynak sahibi olma konusunda yarışa girmekte, bir yandan da bir örgüt olarak varlığını sürdürebilmesi için, okul paydaşlarından ve çevreden kabul görmesi gerekmektedir. Bu durumda okulların kaynak sağlama ve yaşamını sürdürebilmesi için kamuoyunun desteğini kazanması gerekli görülmektedir (Cheng, 1996). Modele göre, okulun etkililiği, yarışmacı bir ortamda okulun yaşamını sürdürebilmesine bağlı görülmektedir. Bu durumda okulların hesap verebilirlik sistemleri de ayrı bir önem kazanmaktadır, çünkü başta ABD'de olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde ailelerin okul tercihleri okulların performansından etkilenmektedir.

#### *1.2.1.e. Örgütsel Öğrenme Modeli*

Örgütsel öğrenme modeline göre, çevresel değişim okul üzerinde etkilidir. Bir okul çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrettiği ve söz konusu çevrenin gelişimine ve iyileştirilmesine katkıda bulunabildiği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Model, öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini ifade etmektedir (Cheng, 1996:26). Öğrenme modeli çok amaçlı okullarda etkililiği en üst düzeye çıkartmak için dinamik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Şişman, 2011).

#### *1.2.1.f. Etkisizlik Modeli*

Cameron (1984); diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da etkililikle ilgili ölçütlerin belirlenmesinin güç ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. Okullar açısından en güç ve sorunlu konu, başarının göstergelerinin belirlenmesidir. (Şişman, 2011). Bu modelde örgütsel etkililiği anlamaya yardımcı olacak şekilde, örgütsel etkisizliğin ne olduğunun kestirilmesi önerilmektedir. Etkisizliğin başlıca göstergeleri; var olabilecek örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans vb. sayılabilir. Cameron (1984), etkisizlik özellikleri yoksa söz konusu okulu etkili okul olarak kabul etmektedir. Ayrıca model, okuldaki zaafiyetler ve kusurlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (akt; Cheng, 1996).



### 1.2.1.h. Toplam Kalite Modeli

Son yıllarda eğitimde kalite kavramından sıkça söz edilmeye başlanmıştır. Toplam kalite yönetimi anlayışının, kavram ve uygulamalarının eğitimde kaliteyi arttıracak ve okulların etkililiğini etkileyecek bir yaklaşım olduğuna inanılmaktadır (Bradley, 1993; Cuttance, 1994; Greenwood ve Gaunt, 1994; Murgatroyd ve Colin, 1993; akt, Cheng, 1996). Toplam kalite yönetimine ilişkin ünlü Malcom Baldrige ödülü ya da Avrupa Kalite ödülü çerçevesine göre, okul yeterliliğini değerlendirmedeki anahtar alanlar liderlik, insan yönetimi, süreç yönetimi, bilgi ve analiz, stratejik kalite planlaması, dışsal müşteri memnuniyeti, işlevsel sonuçlar, öğrencilerin toplum üzerindeki eğitimsel çıktılarını ve etkilerini içerebilir (Cheng, 1996).

Toplam Kalite Modeli diğer modellerle kıyaslandığında, okul etkililiğinin değerlendirilmesinde ve anlaşılmasında daha bütüncül ve kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Fisher, 1994; George, 1992; akt; Cheng, 1996). Bu model diğer modellere oranla daha kapsamlı bir modeldir. Bu açıdan farklı türdeki okullara farklı düzeylerde daha çok katkı sağlaması beklenebilir.

Yukarıda bahsedilen modellerin her birinin kendine özgü üstünlük ve sınırlılıkları vardır. Farklı durumlarda ve farklı zaman çerçevelerinde farklı modeller ihtiyaçlar çerçevesinde kullanılabilir.

### 1.2.2. Etkili Okul Özellikleri

Yukarıda verilen modeller çerçevesinde; etkili okul; bütün öğrencilerin öğrenebileceği, odağında eşitlik ve nitelik unsurlarının olduğu, kaynakların bütün öğrenciler için eşit kullanıldığı, öğrencilere ve çalışanlarına güvenli ve gelişime açık bir çevre sunan, bütün paydaşlarına karşı hesap veren, sürekli öğrenen ve gelişen örgüt olarak tanımlanabilir.

Genel olarak ele alacak olursa, etkili okullarda amaç, her düzeyde ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Bu doğrultuda etkili okul hareketi temelde Carrol'un 1960'larda başlayan "Okulda Öğrenme Modeli" ve bu modeli temel alan Bloom'un (1979) "Tam Öğrenme Modeli'nden" etkilenmiştir. Bloom, tam öğrenme modelinde; planlı ve duyarlı bir şekilde işe girişilmesi halinde, hemen hemen bütün öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen bütün yeni davranışları öğrenebileceklerini savunmuştur. Benzer anlayış, Edmonds (1979) tarafından "bütün çocuklar

öğrenebilir” şeklinde ifade edilmiştir. Etkili okul araştırmasının önemli çıkış noktalarından bir diğeri de; bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır (Schweitzer, 1984; Purkey ve Smith, 1983; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis ve Ecob, 1988; Wolf, 1984, akt: Scheerens, 1989; Townsend, 1997).

Okulun etkileri, etkili okul gibi kavramlar Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yılların ortalarında “Coleman Raporu”nun yayınlanmasından itibaren önemli bir konu haline gelmiştir (Edmonds 1979; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Bashi ve diğerleri 1990; Sheerens, 2000; Bergeson ve Davidson, 2007; Dolan ve Grosin, 2008).

Coleman, Pettigrew, Sewell ve Pullum'un (1973) yaptığı araştırmada “Eğitimde Fırsat Eşitliği” konusu ele alınmıştır. Ulusal düzeyde ve tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada yaklaşık 4000 okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler araştırma kapsamına alınmış ve okul özellikleri incelenmiştir. Coleman (1966), konuya esas itibariyle ekonomik açıdan yaklaşmıştır. Okulun girdilerinde, temel değişkenler olarak öğrenci başına yapılan harcamalar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bağlı özelliklerinden okulun çıktıları ya da sonuçları kestirilmeye çalışılmıştır. Okulun çıktıları, öğrencilerin akademik başarısı olarak ele alınmıştır. Akademik başarı, okullarda uygulanan standart testlerden alınan puanlara göre tayin edilmiştir. Bu araştırma sonunda öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkların, okul kaynaklarından daha çok öğrencilerin sosyal ve ailesel özellikleriyle ilişkili bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, okul başarısında farklılık meydana getiren unsurun okul değil, çocuğun ailesi ve toplumsal çevresi olduğu görülmüştür (Bloom, 1979; Scheerens, 1989; Inter-University Consortium for Political Research [ICPSR], 2007).

Coleman raporu bulgularına benzer bulgular elde eden diğer bir çalışma ise 1967 yılında yayınlanan Plowden'in çalışmasıdır. “Çocuklar ve Devam Ettikleri ilköğretim Okulları” isimli bu çalışmada okul ile ailelerin yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyleri karşılaştırılmış ve Coleman raporuyla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu rapora göre, çocuklardaki değişimi, aileler arasındaki farklılıklar okullar arasındaki farklılıklardan daha iyi açıklamaktadır (Plowden, 1967). Jencks (1972; akt: Martin, 1974) Coleman raporunun verilerini diğer araştırma verileri ile birleştirerek yürüttüğü araştırmasında öğrenci başarısının ve ilerleyen yaşlarda öğrencinin gelecek ekonomik yaşamdaki başarısında ailenin ve ev ortamının özelliklerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul geliştirme çalışmalarının okulun özelliklerini

geliştirmediyini, öğrenci akademik başarısının okul özellikleri ile değil de büyük ölçüde ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Coleman raporu ve diğer araştırma bulguları eğitim kurumlarına şüphe ile yaklaşılmasına neden olmuştur. Diğer bir ifadeyle, bu araştırma bulguları, bir bakımdan hayal kırıklığıdır, çünkü bu sonuç, eğitim uzmanları ve eğitim yöneticileri ne yaparlarsa yapsınlar okul başarısını arttıramayacakları anlamına gelmektedir (Bakay ve Kalem, 2009; Balcı, 2011).

Coleman ve Plowden raporlarının bulguları yayımlandıktan sonra, okulların gerçekten fark yaratıp yaratmadığı; eğer fark yaratıyorsa bunun okulun hangi özelliklerinden kaynaklandığı ve hangi koşullarda en fazla olacağı sorusu eğitim çevrelerinde temel bir soru haline gelmiştir. Bunun üzerine okulun eğitim ve öğretimdeki yerini göstermek için etkili okul hareketi başlamıştır (Edmonds 1979, Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Scheerens, 1989; 2000, Bergeson ve Davidson, 2007; Lezotte ve Snyder, 2011).

Etkili okul hareketiyle ilgili çalışmalar, etkili okulla ilgili alanyazındaki tanımlar da dikkate alındığında, bazı sayılılar üzerine kurulmuştur. Bu sayılılardan bazıları şunlardır (Şişman, 2011; 39-40);

- Okullar, iyi/etkili ve kötü/etkisiz okullar olarak sınıflandırılabilir. Bazı okullar, diğer okullardan daha iyi ve daha başarılı olabilir,
- Okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre, fakir çevrelerden gelen ve toplumdaki azınlık gruplara mensup çocukların eğitiminde, temel becerilerin çocuklara kazandırılmasında okulların etkili olup olmadığı belirlenebilir,
- Başarılı okullar, bu başarıya ulaşmalarını sağlayan birtakım çevresel bağlamsal özelliklere sahiptir. Bu özellikler dıştan müdahale edilebilir, yönlendirilebilir ve iyileştirilebilir niteliktedir,
- Başarılı okullarda, okulun bu başarıya ulaşmasını sağlayan özellikler daha çok nitel mahiyettedir,
- Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde okulları ıslah etme ve iyileştirme yönünde yapılacak her türlü çalışmaların da temelini oluşturabilir,
- Okullar her türlü geçmişe sahip olan, özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitimi gerçekleştirebilirler,
- Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bu özellikler üzerinde yoğunlaşarak, öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir.

Etkili okul araştırmalarının öncülerinden biri de G. Weber'dir (1971, akt: Sheerens, 1989). Weber, 1970–1971 öğretim yılında, New York (2 okul), Kansas (1 okul) ve Los Angeles (1 okul) olmak üzere üç şehirde, şehrin merkezinde ancak şehrin fakir mahallelerinde bulunan toplam dört ilkokulda araştırma yapmıştır.

Weber araştırmasında, gecekondu mahallesi çocuklarının okuma yazma becerilerini en iyi şekilde nasıl kazanabilecekleri üzerinde durmuştur. Etkililik ölçütü olarak da okuma becerilerini ölçmeye dönük standart testler kullanmış, gözlemler ve görüşmeler yapmıştır. Weber , araştırmasını yürüttüğü üst düzeyde başarılı okullarda sekiz özellik gözlemiştir. Bunlar:

- Güçlü bir yönetsel liderlik,
- Öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler,
- Olumlu, düzenli, sessiz ve mutlu bir atmosfer,
- Okuma becerisi üzerinde ısrarla durma,
- Okuma becerisine yönelik ek personel kullanımı,
- Sesli araçların kullanımı,
- Öğretimin bireyselleştirilmesi,
- Öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesidir.

Weber, üst düzeyde başarılı olan okulların söz konusu sekiz özelliği güçlü bir şekilde yansıttığını belirtmiştir. Weber'in araştırma sonuçları Edmonds'un ilgisini çekmiştir.

Etkili okul boyutlarını belirlemek üzere yapılan bir diğer çalışmada Edmonds (1979), 21 çift (21 tanesi yüksek başarılı, 21 tanesi ise düşük başarılı) okulda öğrenim gören 2500 öğrencinin okuma ve matematik başarılarını analiz etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; etkili okul özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Güvenli ve düzenli çevre,
- Güçlü öğretimsel liderlik,
- Öğrenme için fırsat eşitliği,
- Yüksek başarı beklentisi,
- Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi,

Lezotte (1992), Edmonds'ın belirlediği bu özellikleri genişleterek, etkili okul için yedi özellik tanımlamıştır. Lezotte, Edmonds'ın sıraladığı beş özelliğe ek olarak, veli okul ilişkisi ile açık ve belirgin amaçlara odaklanan misyon özelliğini eklemiştir. Hopkins (2001), etkili okulların özellikleri arasına hesap verebilirliği de eklemiştir. Pek çok araştırmacı Edmonds ve Lezotte'nin etkili okul için tanımlamış olduğu özellikleri öne çıkaran benzer bulgulara ulaşmışlardır ( Levine ve Lezotte, 1990; Witzers ve Bosker,1997, akt: Center for Effective Schools [CCE] 2001;

Heneveld ve Craig, 1996; Townsend, 1997; Hopkins, 2001; Krik ve Jones, 2004; Bergeson ve Davidson 2007; Lezotte ve Snyder, 2011).

Etkili okulların oluşturulması çalışmaları çerçevesinde okulların yeniden yapılandırılması da hız kazanmıştır. Okulu yeniden yapılandırma, okulun örgütsel yapısının ve okuldaki ilişkilerin yeniden tanımlanmasını öngörmektedir. Bu anlayışta ele alınan konulardan bir kaçını sıralayacak olursak; ailenin okula katılımı, öğretmen ve velilerin güçlendirilmesi, hesap verebilirlikle ilgili daha duyarlı ölçütlerin oluşturulması sayılabilir (Bryk, 2010; Şişman, 2011).

Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahiptirler. Araştırmalar etkili okulların temel kaynaklarının öğrenciler ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Fiziksel imkanlar, sınıf büyüklüğü, program ve öğretim stratejileri ikincil kaynaklardır (Balcı, 2011; Bryk, 2010).

Bu çerçevede etkili olarak nitelendirilen okullara ilişkin pek çok özellik tanımlanmıştır. Alanyazında üzerinde uzlaşa sağlanmış etkili okul özellikleri aşağıda açıklanmıştır (DCPS Effective Schools Framework, 2009).

#### *1.2.2.a. Güvenli ve Düzenli Çevre*

Okulda güvenliğin sağlanması ve öğrencilerin, öğretmenlerin, okul çalışanlarının kendilerini okulda güvende hissetmeleri okulda eğitim etkinliklerinin de sürdürülebilir olmasının ön koşuludur (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). Marzano (2003) öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmedikleri zaman öğrenme ve öğretme için gereken psikolojik enerjiye sahip olamayacaklarını belirtmektedir. Ayrıca, güvenli ve düzenli bir çevrenin, akademik başarı için kritik öneminin olduğunu eklemektedir. Lezotte (1991), güvenli ve düzenli çevreyi, fiziksel zarar tehditlerinin olmadığı düzenli ve amaçlı yerler olarak tanımlamaktadır. Etkili okullarda fiziksel zarar tehdidinden uzak, düzenli, amaçlı ve profesyonel bir atmosfer hakimdir. Okul iklimi baskıcı değildir ve öğrenim ve öğretimi teşvik eder (Edmonds, 1979; Brookover ve Lezotte, 1979; Edmonds ve Frederikson, 1979, akt; Kasap-Çobanoğlu 2008; Hopkins, 2001; Krik ve Jones, 2004; Bergeson ve Davidson 2007; Lezotte ve Snyder, 2011). Güvenli ve düzenli bir çevre etkili okulun diğer boyutlarının gelişmesi için de uygun bir ortam sağlamaktadır (Lezotte ve Snyder, 2011). Ayrıca okulun fiziksel olanakları öğrenci performansı ve

öğretmen etkililiği üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Berner, 1993). Glen (2002), okul ve sınıf ortamlarının öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olduğunu, aşırı soğuk veya aşırı sıcak ortamların öğrenme ve öğretme süreci üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir.

#### 1.2.2.b. Öğretimsel Liderlik

Eğitim, çağın gerektirdiği şartlar doğrultusunda gerek içerik gerekse uygulama ve yönetim bakımından büyük değişiklikler geçirmektedir. Ülkeler çağın gereksinimleri doğrultusunda eğitim sistemlerini yeniden ele almaktadırlar. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri de, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bu doğrultuda “okul liderliği” konusu da ayrı bir önem kazanmıştır (Edmonds, 1979; Brookover ve Lezotte, 1979; OECD, 2009; Zhao, Lustick ve Yang, 2005; Leithwood ve Earl, 2000). Kurum ya da kuruluşlarda liderin rolü, yapılması gerekenin ne olduğunu sorgulamaktır. Bu anlamda okul yöneticisi, bir öğretim lideri olarak, sürekli yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretimi daha başarılı ve öğrenmeyi daha kalıcı yapacak stratejileri, araştırmak ve geliştirmek sorumluluğu içindedir (Özdemir ve Sezgin 2002). Lezotte ve Snyder (2011); etkili bir okulda müdürün öğretimsel liderlik yapması ve bu misyonu gerek personeline gerekse öğrenci ve velilere etkili ve sürekli olarak aktarmasını vurgular. Okul müdürü öğretim programının yönetiminde öğretimsel liderlik özelliğini kavrar ve uygular.

Bir okul üzerinde etkisi ve gücü olan üç öge; çevre, okul personeli ve öğrencilerdir. Okul personelinin, çevrenin ve öğrencilerin, okulda başarının artırılmasına yardımcı olacak şekilde yönetilmesi için okul yöneticisi, okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaya, öğrenci başarısını ön plana çıkarmaya, öğretim programlarında bütünlük sağlamaya, okul personeli ile işbirliği içinde etkili bir iletişim gerçekleştirmeye, çevrenin ve ailelerin desteğini almaya çalışmalı ve öğrenmeyi engelleyecek disiplin sorunlarını ortadan kaldırmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okul liderlerinin, kaliteli bir eğitimin sunulmasında özel bir önemi vardır. Okullar güçlü liderlik desteğine ihtiyaç duyan karmaşık örgütlerdir (OECD, 2009; Lezotte, 1991). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], tarafından on yıllık bir çalışmanın sonunda ulaşılan birikim, okul özerkliğine, hesap verebilirliğe, liderliğin paylaşımına ve öğretimsel liderliğe vurgu yapmaktadır

(OECD, 2009). Edmonds (1979) “güçlü öğretimsel liderliğe sahip olan ama yine de etkili olmayan okullar bulunabilir, ama şu ana kadar yöneticisi, güçlü bir öğretim liderliği yapmayan tek bir etkili okula bile rastlamadık” demiştir. Diğer bir ifadeyle, güçlü bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, etkili bir okul için gerekli ancak yeterli değildir.

### *1.2.2.c. Yüksek Başarı Beklentisi*

Etkili okullarda personelin tüm öğrencilerin temel okul becerilerini kazanabilecek kapasitede olduğuna inandığı ve bunu gösterdiği bir beklenti iklimi mevcuttur. Ayrıca personel, tüm öğrencilerin bu yeterliliği kazanmasına yardımcı olabilecek kapasitede olduğuna inanır (Lezotte ve Snyder 2011). Lezotte (1991), öğrenci başarısı ve yüksek standartların vurgulandığı bir okul ikliminde, bu iki kavramın birbirinden çok farklı olduğunu vurgulamaktadır.. Beklenti, yetişkinlerin çocukların yüksek standartları karşılayabileceği ve karşılaması gerektiği yönünde sahip olduğu inançtır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin bu yüksek standartları karşılayabileceklerine dair sahip olunan inançtır. Lezotte (1991)'ye göre; yüksek başarı beklentisi iki önemli etkene bağlıdır. Bunlar; bütün öğrencilerin okul programındaki hedeflere ulaşılacağına yönelik öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve bütün öğrencilerin yüksek standartlara ulaşabilmesi için öğretmenlerin yardım edebilme kapasitesidir. Yüksek başarı beklentisi etkili okullarda anahtar role sahiptir (Edmonds, 1979). Edmonds 1974 yılında New York'ta iki okul üzerinde yaptığı araştırmada, yüksek başarı gösteren okulda, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenciler için yüksek beklentilerinin olduğunu buna karşılık, düşük başarı gösteren okulda çalışan personelin, öğrencileri etkileyebilme yetenekleri konusunda kötümser olduklarını belirtmiştir. Rosenthal ve Jacobson (1968), yüzlerce denemeden sonra öğretmen beklentilerinin öğrenci performansı üzerinde önemli etkileri olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenler öğrencilerin performanslarına ilişkin yüksek beklentiler içerisinde olurlarsa, öğrencilerin de bu beklentilere yönelik davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Psikolojide “Beklenti etkisi” veya Yunan mitolojisinden gelen “Pygmalion etkisi” olarak da nitelendirilen bu durum, kişinin, bir süre sonra başkalarının ona ilişkin beklentilerine denk düşen davranışlar sergilemesi şeklinde açıklanmaktadır (Chang, 2011).

Lumsden (1997), öğrencilerin yetenekleri konusunda öğretmenlerinin inançlarını içselleştirdiklerini ve beklenti düzeyini yükselttiklerini ya da düşürdüklerini belirtmektedir. Olumsuz içselleştirme olursa öğrencinin başarıya yönelik benlik kavramı ve motivasyonu düşer ve bütün potansiyeline ulaşma yeteneği zarar görebilir. Bu açıdan bakıldığında okul personelinin öğrenciler için sahip olduğu beklentileri öğrenci performansı açısından çok önemlidir. Stewart (2012), Finlandiya, Kanada, Çin ve Singapur gibi uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelerde öne çıkan başarılı eğitim sistemlerini incelemiş ve bazı ortak özellikler tespit etmiştir. Bunlardan biri de; eyalet ya da ülke çapında bütün öğrenciler için yüksek standartlar ve hedeflerin belirlenmesidir (akt; Kantos, 2013)

Bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu yansıtan öğretmenler, öğrencilerin statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılıklarını dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları şekilde öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerler (Hopkins, 2001).

#### *1.2.2.d. Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi*

Lezotte (1991)'ye göre; etkili okullarda öğrencinin akademik başarısı sıklıkla çeşitli ölçme değerlendirme araçları kullanılarak ölçülmelidir. Yapılan ölçme değerlendirmeden elde edilen sonuçlar öğrenci performansını iyileştirmede ve öğretim programını geliştirmede kullanılmalıdır. Değerlendirmeler, öğrenci öğrenmelerinde neyin iyi öğretildiği neyin eksik kaldığı konusunda bilgi sağlayan kaynaklardır. Değerlendirmeler, öğrenciye geri bildirim vermek, öğrenme eksikliklerini gidermek, bir bütün olarak programı geliştirmek, eğitim öğretim sürecini görebilmek ve her öğrenciye ilişkin öğretimsel kararlar verebilmek için kullanılır. Eğitim sisteminin işleyip işlemediği, öğretim programındaki kazanımların sağlanıp sağlanamadığı nitelikli ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ortaya konur. Nitelikli ölçme değerlendirme uygulamaları eğitimde niteliğin artmasına da katkı sağlar (Demirtaşlı, 2014). Gerek dolaylı gerekse doğrudan ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim sisteminde ulusal anlamda durum belirlemede giderek önem kazanmaktadır. OECD (2009), ülkelerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına özel bir önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, okul gelişimi ve eğitimde hesap verebilirlik çalışmalarında anahtar öneme sahiptir. Bütüncül bir değerlendirme için, öğrencilerin



değerlendirilmesi, okulun değerlendirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin değerlendirilmesi ve hatta öğretim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bütün bu veriler okulun gelişimi ve hesap verebilirliği için çok önemlidir. Ülkelerin bu çerçevede, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesine ve nitelikli ölçme değerlendirme uygulamalarına daha fazla önem ve çaba göstermeleri gerekir.

Etkili okullarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için değerlendirmeleri geri bildirim olarak kullanma ihtiyacı duyarlar. Geri bildirim sadece öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi vermez, aynı zamanda, öğrenme gücünü çekilen konuların ve eksikliklerin belirlenmesinde de önemli bilgiler verir. Öğrenci öğrenmelerinin sık izlenmesi, eğitim öğretim sürecini görebilmek ve eksiklikleri giderebilmek açısından da son derece önemlidir. Bu veriler öğretmen ve öğrenci gelişiminde bütün dünyada önemli bir kaynaktır. Okulların performans göstergelerinde bu veriler önemli yer tutar. Hesap verebilirlik sisteminde bu veriler okul performansının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Okullar, sergiledikleri performanslarından paydaşlarına karşı sorumludurlar. Dünyanın her yerinde öğrenci ve öğretmenlerin performansını izlemek ve onlara kendilerini geliştirmelerini sağlayacak veri sunabilmek için hesap verebilirlik sistemleri geliştirilmiştir. Veri, hesap verebilirlik sistemlerinin kalbidir. Okullar öğrenci başarı sonuçları, öz değerlendirme verileri, veli ve öğretmen anketleri gibi veriler üreterek kendi durumları hakkında bilgi verirler; üretilen veriler hesap verebilirlik sistemi içerisinde öğretmen ve okulların harici organlar tarafından tayin edilmiş belli hedefler karşısındaki performansının değerlendirilmesinde kullanılır (Ehren ve Swanborn, 2012). Bu açıdan bakıldığında etkili okul özellikleri okulun hesap verebilirliğinde önemli bir yere sahiptir. Scmoker (2001), başarılı örgütlerin verileri yalnızca toplamadıklarını, bu verilere değer verdiklerini belirtmiştir. Başarılı örgütler topladıkları verilere her öğretmen ve ilgili gruplar için anlam vermeden tatmin olmazlar. Etkili örgütlerde veriler gerçekçi bir amacı gerçekleştirmek için kullanılır (akt: Marzano, 2003). Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi hesap verebilirlik göstergeleri açısından ayrıca önemlidir. Bu boyut okul hesap verebilirliğinin “Öğrenci Akademik Başarısı” alt boyutunun içeriği ile benzerdir.

Marzano (2003), okullarda yapılan değerlendirmeleri, dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki grupta toplamıştır. Dolaylı yapılan değerlendirmeler, özellikle ABD'de, 2001 yılında uygulanmaya başlanan, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın-No Child Left Behind-NCLB” projesiyle önem kazanmış bölge bazında ya da ülke

bazında yapılan ve sonuçları okul hesap verebilirlik sisteminde de önemli olan değerlendirmelerdir. Doğrudan değerlendirmeler ise, okulun kendi içerisinde yaptığı sınıf içi değerlendirmelerdir. Marzano (2003), doğrudan değerlendirmelerin dolaylı değerlendirmelere kıyasla o okulda öğretilen bilgi ve becerilerin ne derece kazanıldığına ortaya konmasında daha etkili olacağını savunmaktadır.

#### *1.2.2.e. Olumlu Ev-Okul İlişkisi*

Çocukların okulda başarılı olmasını sağlayan şartların ve anlayışın oluşmasında temelde okullar sorumlu tutulsa da günümüzde sorumluluğun daha geniş çevrelerce paylaşılması gerektiği bir gerçektir (Beydoğan, 2006). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok okul içi ve okul dışı etkenden söz etmek mümkündür. Okul içi etkenler içerisinde , okulun sunduğu fiziksel, sosyal ve kültürel olanakları sayabiliriz. Okul dışı etkenler arasında ise aile, çocukların gerek sosyal gerek akademik başarıları üzerinde önemli bir yere sahiptir (Aslanargun, 2007). Ailenin, çocukla ilgilenmesi çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Sheldon ve Epstein, 2004; Bempechat, 1992). Lezotte'ye (1991) göre; etkili bir okulda veliler okulun esas misyonunu anlamalı ve desteklemelidirler. Başka bir ifadeyle, etkili okullarda veliler, okulun başarıya ulaşması konusunda önemli görevler üstlenmelidirler.

Henderson ve Mapp (2002), yaptıkları araştırmada, aileleri formal eğitim sürecine katılan çocukların, aileleri formal eğitim sürecine katılmayan çocuklardan daha avantajlı bir konumda olduğunu saptamıştır. Bu durum, çocukların uzun dönemde akademik başarı, tutum ve tavırlara sahip olmasına neden olmaktadır. Purkey ve Smith (1983), etkili okul araştırmalarında, aile desteğinin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini saptamışlardır (akt: Sheerens, 1989).

Edmonds (1979), yüksek başarılı okullarda ailenin eğitime katılımının, düşük başarılı okullara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise benzer bir bulgu Green (2005), tarafından saptanmıştır. Pressley, Raphael ve Gallagher (2004) yüksek başarı gösteren bir okulda yürüttükleri çalışmada okul-aile işbirliğine ilişkin şu gözlemleri aktarmışlardır; çoğu velinin çocuklarının akademik başarısıyla yakından ilgilendiklerini, yardım etmeye istekli, başarının artırılmasında okul ile işbirliği içerisinde olan, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda veli toplantısı yapması, öğrencinin ödevleri ile ilgili bir aksamın yaşanması durumunda aileye

bilgilendirici notların yazılması, okul etkinliklerine velinin davet edilmesi, zaman zaman anne-babanın çocukların akademik başarısına nasıl katkı sağlayacakları boyutunda bilgilendirici çalışmaların yapılması. Pressley ve arkadaşlarının yaptığı vurgu aynı zamanda okul hesap verebilirliğinin, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” alt boyutunun içeriği ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak; aile katılımı, öğrencilerin akademik başarısını geliştirebilmek için okuldaki öğrenimini tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin bilincinde olan ülkeler, eğitim sistemlerinde aile katılımına yönelik daha fazla girişimlerde bulunmaktadır. Amerikan Eğitim Sekreterliğinin açıkladığı eğitim reform hareketlerinden biri olan, kapsamlı eğitim reformunun onbir aşamasından biri, öğrenci başarısını geliştirmek için aile katılımının artırılmasıdır (Silver, 2004).

#### *1.2.2.f. Bütün Öğrencilere Sunulan Öğrenme Fırsatı*

Etkili okullarda öğretmenler temel becerilerin öğretimine sınıf içerisinde çok zaman ayırmaktadırlar. Aynı zamanda yavaş öğrenen öğrencilere ekstra zaman ayırmalıdır (Hopkins ve Levin, 2000; Lezotte, 1991). Öğrenme fırsatı sağlama, okul sisteminin ya da öğretmenlerin önemli becerileri kazanmaları için ayrılan zamandır. Öğretmenin derse geç kalması, gelmemesi veya öğrencilerin derse hazırlıksız girmesi, öğretimi olumsuz etkilemektedir (TALIS, 2010). Landis'in (1998) belirttiği gibi; beklenmeyen ziyaretçiler, anonslar, duyurular gibi durumlar öğrenmeyi beklenmedik bir şekilde olumsuz etkileyebilir.

Edmonds (1979), etkili okullarda, bütün çocukların öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu durumda, etkili okullarda öğretime ayrılan zaman öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek (2004) etkili bir okulda öğrenmenin değişmez olduğunu, ancak zaman ve gerekli desteği okulların sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, önemli becerileri kazanma konusunda ek zamana ihtiyaç duyuyorlarsa okullar gereken zamanı öğrencilere sağlayacak stratejileri geliştirmelidir. Etkili bir okul, öğrencilerin görevleri başında zaman harcamalarını sağlamaya çabalar ve öğretime ayrılan zamanı en üst düzeye çıkarır (Lezotte, 1991).

Etkili okullar, zamanı verimli ve etkili kullanırlar (Marzano, Pickering ve Pollock, 2001). Etkili okul için vurgulanan bu boyut, okul hesap verebilirliği için de

söz konusudur. Okul hesap verebilirliğinin “Eğitim Fırsatı-Eğitim Hakkı” alt boyutu da aynı içeriği vurgulamaktadır.

Etkili okul alanyazınına bakıldığında, etkili okul etkenlerinin tek başına uygulamaya konulmasının okulu geliştirmeye yetmeyeceği sonucu çıkmaktadır. Etkili bir okul oluşturulmak isteniyorsa, etkili okul ile ilgili bütün özelliklerin hesaba katılması ve optimum bir şekilde uygulanmaya konulması gerekmektedir. (Fraser, 1990; Good, 1983; Marco ve Diğerleri, 1976; Balcı, 2002; akt: Ada ve Akan, 2007). Bu durum okulla ilgili bütün etkenlerin birlikte bir bütün olarak algılanmasını ve günümüz değişim sürecine uygun olarak okul gelişimini destekleyen yeni değişkenlerin de dikkate alınmasını gerektiren bir hesap verebilirlik sisteminin uygulanmasını gerektirmektedir.

### **1.3. Hesap Verebilirlik ve Eğitimde Hesap Verebilirlik**

Genel olarak hesap verebilirlik kavramı bir kimsenin veya kurumun yaptıklarından dolayı başka bir otoriteye sorumlu ve cevap verebilir olması olarak tanımlanmaktadır (Samsun, 2003; Kluvers ve Tippet, 2010) . Hesap verebilirlik, bir kurumdaki görevlilerin, yetki ve sorumluluklarının kullanılmasına ilişkin olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olma, bunlara yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket edebilme ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da hilekârlık durumunda sorumluluğu üzerine alabilme olarak değerlendirilmektedir (UNDP -United Nations Development Program,1997, akt; Erdağ, 2013). Hesap verebilirlik, şeffaflık ve ölçülebilir verilere dayalı performans ifadesiyle, kamuoyuna kamu menfaatinin önde tutulduğunun gösterilebilmesidir (Kalder, 2010). Heim (1995)'e göre; hesap verme, otoriteyle yürütülen iş yapma sorumluluğudur. Hesap verme kavramı sorumluluk ve yükümlülük kavramlarıyla iç içedir.

Darling-Hammond (2010), başarılı eğitim sistemlerinden yola çıkarak ve uluslararası kıyaslamalara dayalı olarak, kaliteli ve eşitlikçi eğitim için izlenmesi gereken politikaları sıralamıştır. Bunun için eğitimde karşılıklı hesap verebilir sistemlerin oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çerçevede öğrencilere yeterli öğrenme fırsatları sunulmalı, gerek öğretim programları gerekse öğretim ve okul kapasitesi sürekli değerlendirilmeli ve iyileştirilmelidir. Bu açıdan eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ayrı bir öneme sahip olmaktadır.

Alanyazında hesap verebilirliğin; eğitimde kullanılabilirlik, kendisine ait güçlü ve zayıf yönleri olan, amaçlanan duruma göre kullanılması daha az veya daha çok elverişli olan ya da birlikte kullanılabilirlik farklı türleri vardır. Bunlar; Politik, Yönetsel, Profesyonel ve Toplumsal Hesap Verebilirlikle birlikte, Performansın Raporlaştırılması Yoluyla, Standartlara ve Kurallara Uyum ve İzleme Yoluyla, Özendirici Sistemler Yoluyla ve Okulların Kontrolünün veya Otorite Merkezinin Değiştirilmesi Yoluyla olmak üzere çeşitlilik göstermektedir (Kirst, 1990; akt, Bülbül, 2011). Politik, Yönetsel, Profesyonel ve Toplumsal hesap verebilirlik türleri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Politik hesap verebilirlik kamu görevlilerinin davranışlarının, onlar üzerinde bir takım yaptırımları uygulama gücüne sahip örgütler ve seçmenler tarafından sınırlandırılması anlamına gelmektedir (Aktan, Ağcakaya ve Dileyici, 2006).

Yönetsel (idari) hesap verebilirlik, kamu görevlilerinin, uygun hesap verebilirlik mekanizmaları ile ilgili kişilerle işbirliğinde bulunarak bilgiye serbestçe ulaşabilmesini ve kamuoyunun politika ve uygulamalardan haberdar edilmesini sağlama ve bu kişilerin, kendilerini ilgilendiren bir kararın neden alındığına dair bilgilendirme zorunluluğudur (Samsun, 2003)

Profesyonel hesap verebilirlik, kamu hizmetlerinin karmaşıklaşması ve teknik bir görünüme kavuşmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Belli bir alanda uzmanlaşmış kamu örgütlerinde teknik bilgi sahibi ve profesyonel organlara karşı hesap verebilirliği sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesini savunmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011)

Toplumsal hesap verebilirlik, vatandaşlar ve hükümet dışı örgütler, gerek kamu politikalarının belirlenmesinde gerekse kamusal hesap verebilirliğin sağlanmasında günümüzde etkili aktörler haline gelmişlerdir. Herhangi bir kamu kurumu ya da bireysel olarak kamu yöneticileri, birçok konuda kamuya açıklama yapmak konusunda kendilerini zorunlu hissetmektedirler (Hupe ve Hill, 2007). Bu durum da toplumsal hesap verebilirliği oluşturmaktadır.

Hesap verebilirlik kavramı eğitimsel hesap verebilirlik olarak ele alındığında; öğrencilerin akademik kazanımlarının ön plana çıktığı öğrencilerin iyiliği ile, okulların etkililiğine etki eden faktörler, harcamalar, öğretmenlerin alan bilgileri, etik davranışlar, öğretmen ve okul performansları, bürokratik gelişim süreçleri gibi konular hesap verme ve sorma ilişkisinin temel konularını oluşturmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000). Hesap verebilirlik sistemlerinde temel

sorular “Kim?, ne için?, kime sorumludur?” sorularıdır . Bu soruları eğitimsel hesap verebilirlik açısından ele alındığında aşağıdaki soruların cevaplandırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

**Kim sorumludur?**

- Tüm eğitim çalışanları,
- Yöneticiler,
- Öğretmenler ve yasa koyucular.

**Ne için sorumludur?**

- Kaynakların kullanımı,
- Belirlenmiş olan standartların gerçekleştirilmesi,
- Öğrenci devamlılığı,
- Gerekli araç-gereçlerin sağlanması.

**Kime sorumludur?**

- Yasa koyuculara,
- Velilere,
- Öğrencilere,
- Öğretmenlere karşı sorumludur (Heim, 1995).

Bunlara ek olarak aynı zamanda, Toplam Kalite Yönetimi (TKY), okulun stratejik planı, okul nakil geliş-gidiş oranları, mezuniyet oranları, öğretmen kalitesi, veli memnuniyeti, öğrenci-öğretmen oranı, öğrenci devamsızlıkları vb. değerleri de dikkate alınmaktadır. Türkiye’de ise hesap verebilirlik mekanizması, temel eğitim veren kurumlarda eğitim denetmenleri (Maarif Müfettişleri) tarafından işlemlere ve sonuçlara dayalı bir şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2014d). Eğitim ve hesap verebilirlik kavramlarının tarihsel süreç içerisindeki birlikteliği incelendiğinde; hesap verebilirlik kavramının çeşitli şekillerde ve farklı açılardan ele alındığı görülmektedir.

1900’lü yılların başında hesap verebilirlik daha çok öğretmenler ve sınıf içi öğretim süreçleri ile öğrenci sorumluluğu olarak ele alınırken, 1960’lardan sonra hesap verebilirlik kavramı özellikle pozitivist bakış açısına bağlı olarak yeniden şekillenmiştir. Bu şekliyle öğrenci başarısı ve eğitim finansmanı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Daha sonraki yıllarda ise hesap verebilirlik kavramına daha farklı yaklaşılmış, okullar en temel hesap verme birimleri olarak kazandırdıkları akademik başarılar açısından oluşturulan standartlara göre izlemeye alınarak ürettikleri

akademik başarı sonuçları sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur (O'Day, 2002; Watts, Gaines ve Creech, 1998). Özellikle 1990'lerden sonra kamu yönetiminde ve eğitim sisteminde ortaya çıkan sonuç vurgusu ile beraber, eğitim sisteminde başarı ve verimlilik büyük önem kazanmış, öğrencilerin akademik performansının en ekonomik şekilde artırılmasının yolları aranmaya başlanmıştır. Bu bağlamda hesap verebilirlik kavramı eğitimde performans ve verimlilik artışının sağlanmasında anahtar olarak görülmeye başlanmıştır (Hoy ve Miskel 2012).

Günümüzde eğitimsel hesap verebilirlik uygulamalarında yaygın olarak "Performansın Raporlanması" yöntemi uygulanmaktadır. Performansın raporlanmasında, ülke genelinde yapılan değerlendirme sınavları, okul raporları, performans göstergeleri yer alır. Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve çoğu Avrupa ülkesinde (İrlanda, Hollanda, Fransa, İngiltere, Almanya gibi) eğitimde hesap verebilirlik mekanizmaları ağırlıklı olarak sonuç eksenli, yani performansın raporlanması yoluyla işlemekte; öğrenci, okul ve program performansına dayanan hesap verebilirlik sistemi uygulanmaktadır. Ulusal standartlar, okul standartları ve öğrenci performansı arasında mukayeseye dayanan bir sistem kullanılmaktadır. Sonuçlara dayalı eğitimsel hesap verebilirlik sistemlerinde öğrencilerin ne öğrenecekleri ve bu öğrenmelerin nasıl gösterileceği önemli beklentiler arasındadır. (Anderson, 2005).

Alanyazında sonuçlara dayalı hesap verebilirlik eleştirilmiş, daha kapsamlı ve dengeli hesap verebilirlik önerileri geliştirilmiştir. Bu araştırmacılardan Reeves (2002) eğitimde, yapıcı, geniş kapsamlı kullanışlı bir hesap verebilirlik sistemi önermiştir. Bu; bütüncül hesap verebilirlik (holistic) sistemidir. Buna göre, öğrenci başarısını etkileyen pek çok etken vardır. Bütüncül bir hesap verebilirlik sisteminde, öğretmenler, yöneticiler ve aileler, politika yapımcıları öğrenci başarısının geliştirilmesinde birlikte hareket etmelidirler.

Benzer bir öneri, Jones (2004) tarafından geliştirilmiştir. Jones, sınavlara alternatif olarak, dengeli bir hesap verebilirlik modelinden bahsetmiştir. Eğitimde sadece "performansın raporlaştırılmasına" dayalı hesap verebilirlik modelinin yetersiz olduğunu, herkes için gelişime yönelik dengeli bir hesap verebilirlik modeli üzerinde durmuştur. Dengeli bir hesap verebilirlik modeli için okullun özellikleri dikkate alınmalı ve öğretmenlik mesleği güçlendirilmelidir. Bu açıdan baktığımızda etkili okul değişkenlerinin (öğretmen, öğrenci, yönetici, aile, gibi) bütüncül hesap verebilirlik kapsamında da önemli olduğunu görmekteyiz.

### 1.3.1. Eğitimde Hesap verebilirlik İle İlgili Çalışmalar

İlgili alanyazında eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları incelendiğinde, bunların okul özellikleri, öğrenci ve öğretim özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar olduğu görülür.

Englert ve diğerleri (2007), etkili bir okul hesap verebilirlik sisteminin yedi özelliğini tanımlamışlardır. Bunlar; tüm öğrenciler için yüksek başarı beklentisi, standartlara uygun ölçme ve değerlendirme, okul kaynaklarının okul performansının arttırılmasında etkin kullanımı, çoklu ölçümler, verilerin okul paydaşları ile paylaşılması, elde edilen sonuçlarla bağlantılı yaptırımlar ve ödüllerdir. Söz konusu özelliklerin öğrenci öğrenmesini ve başarısını arttırmada kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin, öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarını karşılaştırarak açıklamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmen, yönetici ve müfettişlerin hesap verebilirlik sistemlerinin bileşenlerini algılama ve uygulama biçimi ve derecesi arasında dikkate değer farklılıklar saptanmıştır. Başlıca bulgular; öğretmenlerin öğrenci başarılarını izleme sonucunda elde edilen verilerin hesap verebilirlik uygulamasına katkısının olacağına ilişkin algıları bölge müfettişleri ve okul müdürlerinin algılarına göre daha düşüktür. Bununla ilişkili olarak okul müdürleri, veri kullanımı ve elde edilen veriler doğrultusunda öğrenme-öğretme stratejileri geliştirme konusunda öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak; okullarda uygulamaya konulan etkili bir hesap verebilirlik sistemi ile elde edilen veriler doğrultusunda, müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenler bütün öğrenciler için eğitimin zayıf yönlerini birlikte ele alarak düzeltme şansı bulabilirler.

Ehren ve Swanborn (2012); hesap verebilirlik sisteminde okul teftişlerinden elde edilen verilerin çok önemli olduğunu, bu verilerin genel olarak okullar üzerinde iyileşme şeklinde bir etki yaratması gerektiğine değinmişlerdir. Öğrenci performansları ve okulla ilgili bütün veriler hesap verebilirlik sisteminin özünü oluşturmaktadır. Önemli olan nokta, bu verilerin, okul gelişimi ve öğrenci performansının iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, bu veriler aynı zamanda okulun etkililiğinin geliştirilmesi için de geri bildirim oluşturacaktır. ABD, NCLB yasası ile birlikte eğitimde hesap verebilirlik uygulamaları performansın raporlaştırılması şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu verilerin, eğitimciler tarafından doğru anlaşılması ve kullanılması başarıyı da beraberinde getirecektir. Eğitimcilerin hesap verebilirlik sistemlerini kullanma ve



algılama şekilleri öğrenci başarısı üzerinde etkilidir. Bir hesap verebilirlik sisteminin uygulanmasında en kritik bileşen, verilerin daha iyi ve daha sistematik kararlar almada kullanılmasını sağlamaktır.

Bazı çalışmalarda okul hesap verebilirlik ölçütleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Jackson ve Lunenberg (2010), okul performans göstergeleri, hesap verebilirlik puanlamaları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. ABD'de NCLB yasınının 2001'de yürürlüğe girmesiyle birlikte okullar için performans göstergeleri doğrultusunda “okul hesap verebilirlik puanları” oluşturulmaya başlanmıştır. Okullar gösterdikleri performansa göre; “Örnek”, “Tanınmış”, “Akademik Olarak Kabul Edilebilir”, “Akademik Olarak Kabul Edilemez”, şeklinde dört kategoriye ayrılmıştır. Bu dört kategorideki okulların performans göstergeleri ile öğrenci başarıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu okullardaki performans göstergelerine göre öğrenci başarıları arasında manidar farklılıklar çıkmıştır.

Alanyazındaki araştırmaların bir kısmı, eğitimde hesap vermeden sorumlu tarafların kimler olduğunu irdelemiştir.

Kantos ve Balcı (2011), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada, kamu ve özel okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlere, hesap verebilirliğin alt boyutları olan; Öğrenci Başarısı, Sosyal Adalet, Sosyal Sorumluluk, Okul İklimi ve Ailelerle İlişkiler boyutlarında “Kim Hesap vermeli?” sorusu sorulmuştur. “Öğrenci Başarısı” boyutunda hesap verebilirlik durumunda kim hesap vermeli? İlk sırada kim sorumludur? sorusuna; “Okul Müdürü (yöneticiler)” cevabı verilmiştir. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin yedinci bölüm 39. maddesine göre okulun faaliyetlerinden tek sorumlu olarak görülen okul müdürleridir. Okulun faaliyetleri ile ilgili her türlü aksaklıkta okul müdürü sorumlu tutulmaktadır. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde ilk sırada kim sorumludur? sorusuna yanıt; hem kamu okulları hem de özel okullar için “öğretmen” çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise ilk sırada kim sorumludur? sorusuna; “yöneticiler”, ikinci sırada ise “öğretmenler” sorumludur cevabı verilmiştir. Sonuç olarak okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenci öğrenmelerinden, okul yöneticileri ve öğretmenler sorumlu bulunmuştur

Kelly ve Leavy (2013), öğrenci öğrenmelerinde sorumluluk kimde? Kim Neden Sorumlu? başlıklı çalışmalarında, “eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları

doğrultusunda öğrenci öğrenmelerinden sorumlu tutulması gereken öğretmenlerdir”, önermesi doğrultusunda öğretmenin niteliğinin öğrenci öğrenmesini etkileyeceğini vurgulamışlardır.

Bir kısım çalışmada da eğitimde hesap verebilirliğin temel unsurları ve bunların nasıl ele alınması gerektiği konusunda okul yöneticilerinin görüş ve algıları araştırılmıştır.

Engin (2013), yaptığı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerini analiz etmiştir. Engin (2013) araştırmasında, 13 ortaokul müdürünün hesap verebilirlik mekanizmalarına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. İyi bir hesap verebilirlik sisteminin kurulmasında önemli araçlardan birinin sorumlu kamu görevlisine ödül ve ceza sisteminin uygulanması gerektiği konusunda okul müdürleri olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak burada yaptırımların kişiden kişiye değiştiğini ve standart bir uygulamanın olmadığını da belirtmişlerdir. Okul gelişimi açısından performans bilgilerinin bir üst kuruma düzenli olarak rapor edilmesi ve bu verilerin okul gelişiminde kullanılması hesap verebilirlik sisteminde önemli bir yere sahiptir. Araştırmada okul müdürleri Toplam Kalite Yönetimi (TKY) -Stratejik Plan – Okul Gelişimi Yönetimi Ekibi-İlköğretim Kurumları Standartlarını (OGYE-İKS) ve üst örgütlere yazılan her türlü raporu hesap verebilirliği sağlayabileceği yönünde görüş bildirmesine rağmen çoğu bürokrasi olarak görmüştür. Ek olarak çoğu okul müdürü bu faaliyetlerin gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmadığını da belirtmiştir. Sonuç olarak bölgesel ya da ulusal çapta eğitimle ilgili standartlar, sınavlar ile okulların performansını mukayese eden yasalar çıkararak hesap verebilirlik sağlanıp sağlanamayacağı konusunda sekiz okul müdürü sağlanabileceği konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Erdağ (2013), “Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” adlı çalışmasında, akademik başarının artırılmasına yönelik okullarda var olan baskıları, bu baskılara okulların cevap verme düzeyi, akademik başarının arttırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Hesap verme zorunluluğu genel düzeyine ilişkin bulgularda okul yöneticileri ve öğretmenlerin akademik başarının artırılmasına yönelik sosyal çevreye hesap verme zorunluluğu hissetmediklerini, öte yandan okul paydaşlarına düşük ve bürokrasiye karşı yüksek derecede hesap verme zorunluluğu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bülbül (2011) yaptığı araştırmada; Türk Milli Eğitim Sistemindeki hesap verebilirlik olgusunun incelenmesini ve hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında MEB merkez ve taşra örgütlenmelerinde görev yapan yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmacı; katılımcıların görüşleri arasında görev, cinsiyet, yaş ve bulunulan görevdeki kıdem ve eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracında yer alan sorumluluk, standartlar, saydamlık, sağlama ve sorgulayıcılık alt ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenine göre farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre; kadın ve erkek katılımcıların görüşleri genel olarak yalnızca “sağlama” ile ilgili uygulamalarda farklılık göstermektedir. Ayrıca kadın katılımcılar üniversitelerin kişilerin bilinçlenmesinde oynadığı rol konusunda erkek katılımcılara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmacı bu farklılığın kaynağının; kadın katılımcıların (%28) erkek katılımcılardan (%22) daha yüksek oranda lisansüstü eğitime sahip olmaları ve üniversitelerin çalışmaları hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarıyla açıklamaya çalışmıştır. Yaş değişkenine göre tüm ölçeklerde katılımcıların görüşleri arasında manidar farklılıklar saptanmıştır. Özellikle yaşı 51 ve üstü olan katılımcılar, yaşı 36–40 ve 40–45 aralığındaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bülbül (2011) bu farklılığın kaynağını; yaşı 51 ve üstü olan katılımcıların günümüzdeki hesap verebilirlik uygulamalarını geçmişle kıyasladıklarında yeterli olarak görebileceklerinden, diğer yaş gruplarındaki katılımcıların ise hesap verebilirlik konusundaki beklentilerinin daha yüksek olmasıyla açıklamaya çalışmıştır.

Katılımcıların buldukları görevlerindeki kıdem değişkenine göre, “sağlama” alt ölçeği dışında, tüm ölçeklerde katılımcıların görüşleri arasında manidar farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11–15 arasında olan katılımcılarla katılımcı gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmacı bu farklılığın oluşmasının nedeni olarak; kıdemi 11–15 yıl arasında olan katılımcıların hesap verebilirlik konularındaki beklentilerinin diğerlerine göre daha yüksek olmasıyla açıklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca beklenti düzeyinin artışı önemli bir nedeni ise kıdem yılı 11–15 yıl arasında olan 137 katılımcıdan 109’unun eğitim müfettişi olması ve bu katılımcıların göreve başladıkları 1995–1999 yıllarında

eğitim (ilköğretim) müfettişlerinin, bir atanma ölçütü olarak, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi lisans bölümünden mezun olma zorunluluğuyla yorumlamıştır.

Eğitimde hesap verebilirlikle ilgili önemli bir bilgi ve araştırma kaynağı da uluslararası düzeyde uygulanan öğrenci performansı değerlendirmeleridir.

Ülkelerin öğrenci başarıları ve eğitim genel durumu hakkında, OECD, tarafından yürütölen geniş ölçekli sınavlar, Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği [IEA] tarafından yürütölen, Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMSS], Progress In International Reading Literacy Study-Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması [PIRLS] vb., önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. OECD tarafından üç yılda bir düzenlenen PISA uygulamaları, okuma, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin öğrendiklerini gündelik yaşam problemlerini çözmeye yeterliklerini ölçmektedir. TIMSS, katılımcı ölkelerde Matematik ve Fen Bilgisi öğrenimi için var olan koşul ve çevreleri temel eğitimin 4. ve 8. Sınıf düzeyine devam eden öğrenciler üzerinde araştırmaktadır. Bu çalışmalarda eğitim sistemleri, öğretim programları, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ve öğretim özellikleri hakkında da bilgiler toplanmıştır (EARGED, 2003). IEA tarafından yürütölen PIRLS projesi ile 9 yaş grubu öğrencilerin (4. sınıf) okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için uygulanan öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ölkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır (EARGED, 2010).

Yukarıda üzerinde durulan değerlendirme çalışmaları, ölkelerin eğitim performanslarını ortaya koymanın yanı sıra eğitimin diğer paydaşlarına hesap verebilme açısından da bir kaynak oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, OECD, bu sınavlara katılan ölkelerin eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi yönünde de çeşitli çözüm önerileri ve proje çalışmalarında bulunmaktadır. Bunlar arasında; okul geliştirme, okulların etkili hale getirilmesi, daha şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı oluşturulması ve herkes için eğitimin kalitesinin arttırılması gibi konu başlıkları bulunmaktadır.

Bu değerlendirme çalışmalarında yoklanan beceriler bakımından, Türkiye'deki öğrencilerin yeterlikleri, OECD ülkelerinde yaşayan akranlarının gösterdiği ortalama yeterliklerin altındadır (EARGED, 2010, T.C.Kalkınma Bakanlığı 2014).

Bu çalışmalarda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, PISA uygulamalarında 2003 uygulamasına katılan tüm ülkeler arasında okullar arası farkın en büyük olduğu ülke Türkiye'dir. Türkiye'de aynı bölge içerisindeki aynı tür okullar arasında dahi başarı farklılıklarının olduğu görülmüştür. Okullar arası öğrenme farklılıklarının büyük olması eğitim olanaklarının eşit dağıtılması ve her bireyin bu olanaklardan aynı ölçüde yararlanması ilkesine ters düşmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu açıdan Türkiye'de nitelikli eğitimin önündeki engellerden biri olarak öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımının sağlanmaması gösterilebilir (Berberoğlu, 2011).

Bu çalışmalarda öğrencilerin ilgili alanlardaki yeterlikleri ve başarılarının yanısıra öğrenciler, ebeveynler ve okul yöneticilerinin yanıtladığı anketlerle öğrenme ortamı, süreci ve aile altyapısı üzerine ayrıntılı veri toplanmaktadır (OECD, 2006). Bu değerlendirme çalışmalarının verilerine dayanarak, öğrencinin ve ailesinin özellikleri ile bu değerlendirme çalışmalarında gösterdikleri öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

PISA ve TIMSS uygulamalarında öğrenci, veli ve yönetici anketleri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik, kültürel ve okul yapılarına ilişkin verilere dayanarak yapılan bir çok çalışmada çocuğun geldiği sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel özelliklerin, anne babanın eğitim düzeyinin (Al Samarrai ve Peasgood, 1998; Çelenk, 2003; Gümüşeli, 2004; Özabacı ve Acat, 2005; Davis-Kean, 2005, Gelbal, 2004; Güvendir-Acar, 2014) evde çocuğa sağlanan olanakların -çalışma masasının veya kendine ait odanın olup olmaması, evde internet ve bilgisayarının olup olmamasının, evdeki edebi kitap sayısının- (Jones ve White, 2000; Jusoff ve diğerleri 2009; Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, -baskıda; Atar ve Atar, 2012) üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine ve öğrenmelere olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanında, ailenin eğitime katılımı ve öğrencinin eğitimi ile yakından ilgilenmesi akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir (Al Samarrai ve Peasgood, 1998; Philips, 1998; Jones ve White, 2000; Kaplan 2001; Jusoff ve diğerleri 2009).

Aynı değerlendirme çalışmalarında, okulun fiziksel özellikleri, sınıf büyüklükleri, öğrencilere sunduğu olanaklar, laboratuvar gibi özelliklerinin öğrenci başarıları üzerinde, etkili olduğu ortaya konmuştur (Nonoyama, 2006; Xu, 2006; Lietz, Kotte, ve Lopez, 2005; Adesoji ve Olatunbosun, 2008; OECD, 2008, 2009, 2011; Anıl, 2009, 2011; Gürsakal, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Atar ve Atar, 2012; ERG, 2012; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Yıldırım, 2012; Fındık (Yılmaz) ve Kavak, 2013; Tedmem, 2013; MEB, 2013a).

Öğretmenler ve yöneticilerin, öğrencilerin ne yapabileceği, birbirlerinden ne bekleyebileceği, ailelerin, toplumun ve okulun öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini çalışan etkili okul araştırmalarında öğrenci ve aile özelliklerinin yanısıra, öğretmen ve yöneticilerle ilgili olarak, okulun çevresi, sınıf ortamı ve öğretimsel etkililik faktörleri ön plana çıkmaktadır (Teodoroviç, 2011). Bu çalışmalarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısından, diğer bir ifadeyle öğrenci öğrenmelerinden sorumlu temel paydaşlar olduğu ortaya çıkmıştır (Heim, 1995; Abelmann, Elmore, Even, Kenyon ve Marshall, 1999; Gong, Blank ve Monse, 2002; Jones, 2004; Englert, Fries, Glenn ve Douglas, 2007; Kantos, 2010; Kantos ve Balcı, 2011; Özen 2011; Kelly and Leavy, 2013; Engin, 2013).

Okul özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkilere odaklanan ve bu ilişkileri farklı değişkenlere göre karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Okul özelliklerinden biri öğretmenin okuttuğu sınıftaki öğrenci mevcudu diğer bir ifadeyle sınıf büyüklüğüdür. Sınıf büyüklüğü ve okuldaki öğrenci sayısı azaldıkça, okul kaynaklarının zenginleştiğini ve böylece öğrenci başarısının arttığını ortaya koyan araştırma bulguları vardır (Cotton, 1996; Ehrenberg, Brewer, Gamoran ve Willms, 2001). Sınıf büyüklüğü öğretmenin öğrencilere ayıracağı vakti ve sınıfta bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim-öğretim ortamını düzenlemesini etkileyecektir. Sınıf büyüklüğü arttıkça öğretmenin etkilliliği ve öğrenci başarısı düşmektedir (Ehrenberg ve diğerleri, 2001).

Ayrıca, diğer okul özellikleri (okulun çevresi, sağladığı sosyal ve sportif olanaklar vb.) öğretmenin sağladığı sınıf ortamı özellikleri, öğretmenin derse zamanında girip girmemesi, bütün öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentisi, ev ödevleri ve bunların geri bildirimleri, sınıf içinde kullanılan disiplin yöntemleri, öğretim yöntemleri ile okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özellikleri gibi özelliklerin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu tespit edilmiştir (Coan, Carey, Fulker ve Defriesi 1993; Ehreberg, Brewer, Gamoran ve Willms, 2001;

Arslanoğlu Erman, 2007; Teodoroviç, 2011). Buna göre, öğrencinin kendisini okulda mutlu ve rahat hissetmesi, okulun güvenli ve düzenli bir ortam sunması (Jusoff ve diğerleri, 2009) okul yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerle olumlu bir iletişim içinde bulunması öğrencinin başarısında önemli etmenler olarak belirtilmektedir (Brookover ve Lezotte, 1979; Luyten ve Witziers, 2005).

Alanyazında okul özelliklerinin gelişmekte olan ülkeler ve gelişmiş ülkelerde öğrenci başarısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Gelişmekte olan ülkelerde öğrenci özellikleri kontrol edildiğinde, okul girdileri; okul kaynakları, öğretmenin eğitim düzeyi, öğrenci sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler, öğrenci başarısı üzerinde manidar bir etki göstermektedir. Bu etki gelişmiş ülkelerde daha azdır (Farrell ve Olieria, 1993; Fuller ve Clarke, 1994; Hanushek 1995; akt; Sheerens, 2004).

Eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları sadece öğrenci öğrenmeleri üzerinden yapılan değerlendirmelerle sınırlı değildir. OECD, eğitimin bilimsel temelini geliştirmek ve desteklemek amacıyla “Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Programını” [TALIS] geliştirmiş ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye dahil 23 OECD ülkesinden öğretmenler ve okul yöneticilerinin katılımıyla ilk kez 2008 yılında uygulanmıştır. OECD tarafından düzenlenen TALIS, öğretmenleri, çalıştıkları okulları, okulların yöneticilerini farklı boyutlarıyla ele alan geniş çaplı tarama niteliğinde ilk uluslararası çalışma olarak nitelendirilmektedir (TALIS, 2010). Ulusal TALIS raporuna göre Türkiye genç bir öğretmen nüfusuna sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçü kırk yaşın altındadır. Sınıf mevcudu arttıkça yapılandırılmış, öğrenci yönelimli ve zenginleştirilmiş etkinlikleri daha az kullanılmaktadır. Öğretmenler ağırlıklı olarak okul müdürleri tarafından değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerinin değerlendirilmesi sonucunda maddi ödül, maaşta artış veya meslekte ilerleme gibi mesleği daha cazip kılabilecek değişiklik gibi dönütlerin olmadığını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere, öğrenci performansına dayalı hesap verebilirlik sistemlerinde başlıca hesap vericiler okul yöneticileri ve öğretmenler olarak algılanmaktadır. Okul içerisindeki sorumluluk anlayışı, ortak beklentiler ve iç hesap verebilirlik düzeyi bir hesap verebilirlik sisteminin oluşmasında önemli unsurlardır. Öğretmenler ve yöneticilerin, öğrencilerin ne yapabileceği, birbirlerinden ne bekleyebileceği ve öğrenci aileleri, toplum ve okulun öğrencinin öğrenmesi üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkileri

mevcuttur. (Heim, 1995; Abelman ve diğeri, 1999; Jones, 2004; Englert ve diğeri, 2007; Kantos ve Balci, 2011; Özen 2011; Kelly and Leavy, 2013; Engin, 2013).

Sonuç olarak , okulun değerlendirilmesi ile ilgili veriler; her öğrencinin ne kadar öğrendiği ve okulun onlara ne kadar iyi hizmet ettiği bilgileri geçerli, güvenilir ve güncel olarak sağlandığı müddetçe sisteme manidar katkı sağlar (Linn, 2001). Bu açıdan sınıf içi ölçme değerlendirme çalışmaları ve öğrenci öğrenmelerinin sık sık izlenmesi sağlıklı bir okul hesap verebilirlik sistemi oluşturmak için önemlidir. Sonuçlara dayalı hesap verebilir olmak ancak sürecin kontrol altına alınması ile gerçekleşecektir.

Eğitimde hesap verebilirlik çalışmaları ve etkili okul hareketi çalışmalarının verdiği temel mesaj; her iki girişimin de birbirini etkilediğidir. Gerek okulların etkililiğinin artırılması gerek okul hesap verebilirlik sisteminin oluşturulmasında ortak amaç; öğrenci gelişiminin bütüncül olarak ele alınması ve daha kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin oluşturulmasıdır. Kısacası her şey öğrenci içindir.

Eğitimin her kademesinde nitelikli öğrenciler yetiştirmek, bilimsel araştırma sonuçlarının göz önüne alınması ve bu sonuçlar doğrultusunda çözüm üreten eğitim politikaları ve yatırımları geliştirmekle mümkündür.

#### **1.4. Problem**

Son yıllarda Türkiye’de okulların gittikçe etkisizleştiği, amaç ve işlevlerini yerine getiremediği, öğrencilerin ulusal ve uluslararası geniş ölçekli sınavlarda başarısızlığının artması, Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminin öğrencilere temel beceriler dahil yeterli yetkinlikleri kazandıramadığı, Türk eğitim sistemindeki eşitsizliğin artması gibi sebeplerle eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması çalışmaları yoğunluk kazanmıştır (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları [SETA], 2011; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012;T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2014 ) Bu çalışmalar çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı bir dizi reform niteliğindeki projeyi uygulamaya koymuştur. İlköğretim programlarında yapılan değişiklikler bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Yeni ilköğretim programı 2004-2005 yılında dokuz ilde 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim alanında yapılan bu öğretim program değişiklikleri yeniden yapılandırmacı olarak



tanımlanırken, ders kitaplarından, öğretim, yöntem ve tekniklerine, eğitim araç ve gereçlerinden ölçme değerlendirmeye bir dizi değişikliği de beraberinde getirmiştir. Diğer bir reform çalışması ise 2010 yılında başlatılan ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması çalışmasıdır. Bu çalışma dahilinde MEB tarafından yayınlanan bir genelge ile 2014 yılına kadar bütün genel liselerin Anadolu lisesine ve meslek lisesine dönüştürüleceği açıklanmıştır. Bu dönüşümün temel gerekçesi; okullar arası nitelik farklılıklarının ortadan kaldırılması ve okul çeşitliliğinin en aza indirilmesi olarak gösterilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014). Bu çalışmayı, Milli Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması projesi izlemiştir. Bu kapsamda; 14.09.2011 tarihinde yayımlanan Kanun Hükmünde Kararname ile MEB merkez yapısı önemli ölçüde değişmiştir. Merkez teşkilatı daha etkin ve verimli çalışabilmesi için küçültülmüştür. Bu çerçevede eğitimin niteliğini arttırıcı potansiyeli olan yeni birimler kurulmuştur. Bunlardan biri Eğitim Politikaları ile İzleme ve Değerlendirmeden sorumlu grup başkanlığıdır. Diğer geniş kapsamlı önemli bir proje ise 2012 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Harekatı” (FATİH) projesidir. FATİH projesinin amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmektir (ERG,2013). Bu çalışmaları, MEB 6287 sayılı İlköğretim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yaparak kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitimi, 4+4+4 sistemi ile kesintili oniki yıla çıkarması izlemiştir. Sistemin üçüncü dört yılında okula devam etme zorunluluğu olmadan eğitimi tamamlama durumu getirilmiştir. Bu uygulamayla Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimdeki sorunu, ilk etapta biçimsel bir düzenleme yaparak çözmeye çalıştığı görülmektedir. Oysa eğitimde sorun daha çok eğitimin ve okulların etkililik sorunudur.

Sadece biçimsel bir düzenleme yapmak yerine, değişimin dinamiğini kavramış, değişimin önderliğini üstlenebilecek, yaratıcı, iletişim becerisi yüksek, sevgi, saygı ve hoşgörü anlayışı yüksek bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan, kaynak israfını engelleyen, eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi yükselten etkili bir eğitim – öğretim sistemi oluşturulmalıdır. Etkili bir eğitim-öğretim sisteminin oluşturulması ise etkili okulların oluşturulması ile mümkündür.

Türkiye'de eğitimde 4+4+4 sistemini takiben yeni değişiklikler gündeme gelmiştir. Bunların başında dersanelerin kapanması veya başka bir eğitim kurumuna dönüşmesi gelmektedir. Dersaneler, okul dışı eğitime destek veren kurumlardır. Türkiye'de ikinci dört yıl sonunda öğrenciler liselere 2013-2014 eğitim-öğretim

yılına kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile yerleşmekteydi, ancak, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren liselere giriş sistemi yeniden düzenlenmiştir. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi çerçevesinde öğrenciler 6, 7 ve 8.sınıflarda altı (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersten altı ayrı sınava girecek ve yılsonu başarı puanlarının ortalaması ile liselere yerleştirilecektir. Bu sistem çerçevesinde 5.sınıflar ilkokuldan ortaokula alıştırmaya dönemi olarak değerlendirildiğinden merkezi sınava girmeyeceklerdir (MEB, 2014a).

Ortaokulların 6-7 ve 8.sınıf öğrencileri uygulanan her iki sınav sisteminde de Türkiye'de gerek ikinci dört yıldaki (ortaokul) gerekse son dört yıldaki (lise) öğrencilerin neredeyse tamamına yakın bir kısmı dershanelere devam etmektedir (SETA, 2011). Öğrencilerin yoğun bir şekilde dershaneye devam etmeleri, okul devamsızlıklarına neden olmaktadır. Özellikle sınav takviminden bir ay önce okullar boşalmakta ve eğitim-öğretim faaliyetleri ciddi bir şekilde aksamaktadır. Bu durum öğrencilerin okul kültüründen uzaklaşmalarına ve okullarını etkisiz olarak algılamalarına neden olabilir.

Okul devamsızlığının artmasının yanısıra sınıf tekrarları ve okul terkleri de artış göstermektedir. Türkiye'de ilköğretimi tamamlayan çocukların yaklaşık 1/3'ü ortaöğretime devam etmemekte; dokuzuncu sınıfa devam edenlerin ise yaklaşık 1/4'ü sınıf tekrarı yapmaktadır. Sınıf tekrarı ve okul terklerinin nedenleri arasında; bireyin akademik kapasitesi ve motivasyonu, okula devamsızlığı, okuldaki akademik başarısızlığı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okula atfedilen değer, okulların çekiciliğini kaybetmesi, okula karşı duyulan güvenin azalması sıralanabilir. Okul terkine neden olan faktörler arasında okula bağlı nedenler önemli bir yer tutmaktadır. Bunlar; okuldaki kuralların adaletli bir şekilde uygulanmaması, öğretmen yetersizliği ve derslerin çoğunlukla boş geçmesi, okulda güven ortamı eksikliği, öğrenciler arasında şiddetin yaygın olması, okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması ve okula karşı güvenin kaybedilmesi şeklinde sıralanabilir (MEB ve UNICEF, 2013). SETA (2013), Türkiye'deki dershaneler sorunu analizi araştırmasına katılan aileler ve öğrenciler, eğitim sistemindeki yaşanan bazı aksaklıklardan dolayı özel dershaneleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim sisteminde ki yaşanan aksaklıklar arasında; okullardaki öğretmen sayısı, fiziksel alt yapı, sınıf mevcutları v.b., konularda bölgeler, iller ve hatta aynı ilde ki okullar arasında ki büyük farklılıklar olması sıralanmaktadır. Özel dershane sahipleri, özel dershanelerin eğitim-öğretim süreci,

ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yönetim v.b., gibi noktalarda okullardan daha farklı ve etkili yöntemler izlediklerini ve bu durumun aileler ve öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özel dersaneler öğrenci öğrenmelerinin sürekli izlendiği ve geri bildirimlerle öğrenci gelişiminin yakından takip edildiğini, öğretmenlerin hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çerçevede yukarıda özetlenen durumlar etkili okul ve eğitimde hesap verebilirlik özellikleri ile ilgilidir. Bu noktada; eğitim sisteminde yasa koyucuların, eğitim uzmanlarının “Etkili Okul” ve “Eğitimde Hesap Verebilirlik” konusunda önemli bir enerji sarf etmeleri gerekmektedir. Dershanelerin kapatılmasının gündemde olduğu günümüz Türkiye'sinde, özellikle okulların etkililiklerinin araştırılması ve günün ihtiyaçları doğrultusunda okulların etkili ve hesap verebilir okullara dönüştürülmesine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi önem kazanmaktadır.

Başarılı bir eğitim sisteminin oluşturulmasında etkili okulların ve eğitimsel hesap verebilirlik sisteminin önemi göz önüne alınırsa bu konuda daha çok araştırma ve çözüm önerilerine gereksinimin olduğu açıktır. Eğitim alanındaki değişimi yakalamak ve nitelikli öğrenciler yetiştirmek değişimi takip etmek ve uygun önerileri geliştirmek ile mümkündür. Bunu sağlamada eğitimde hesap verme ve etkili okul uygulamalarının şüphesiz önemli katkıları bulunmaktadır. Hesap verebilirlik ve etkili okul uygulamaları eğitimde niteliği artırırken aynı zamanda bireylere eşitlik, demokrasi ve hoşgörü sağlamaktadır. Bu çerçevede, etkili okul ve hesap verebilirlik özellikleri açısından okullar arası farklılıkların giderilmesi ve eğitimin önemli bir çıktısı olarak öğrenci başarı düzeyi düşük okullara yönelik yatırımların artırılması gerekli görülebilir. Hesap verme açısından eğitim sisteminin başarılı olunan alanları ve iyileşme gerektiren alanları belirlemek ve tanımlamak üzere, duruma ilişkin olarak eğitimin diğer paydaşlarına (işverenler, aileler, siyasiler vb.) karşı bir sorumluluğu vardır.

Etkili okul ve okul hesap verebilirliğine ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici algı ve görüşleri, davranışları etkilemektedir. Bu da öğrenme ve öğretme, yönetme davranışlarını ve nihai olarak da eğitimin, giderek toplumun niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen, yönetici ve öğrenci algıları merak edilmiştir. Bu algıların mevcut temel etkili okul çıktısı olan öğrenci başarısı ile ilişkilerini ortaya koymak

merak konusudur. Bu algıların ve bunların ilişkilerinin durumu bu araştırmanın problemidir.

Araştırmada alanyazında büyük ölçüde uzlaşa sağlanan etkili okul değişkenleri bakımından, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin algılarının durumunu saptamak, öğrenci başarısı ile ilişkisinin incelenmesi ve bu değişkenler bakımından ortaya koymak amaçlanmıştır. Ek olarak, okul hesap verebilirlik değişkenleri -yönetici, öğretmen- ile okul etkililiği boyutları -öğrenci, yönetici, öğretmen- algıları doğrultusunda birlikte ele alınarak, öğrenci başarısıyla ilişkisi araştırılmıştır.

### 1.5. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokullardaki öğrencilerin buldukları okullara yönelik etkililik algılarını, “Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Veli-Okul İlişkisi” boyutlarında saptamak, bu algıların öğrenci başarısını 5, 6, 7 ve 8. sınıflar yıl sonu akademik başarı not ortalamaları, 8.sınıflar SBS puanları) yordama gücünü ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin de “Etkili Okul” ve “Okul Hesap Verebilirlik” konusundaki algılarını da ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin, etkili okul konusundaki algıları; “Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi ve “Veli-Okul İlişkisi” boyutlarında nasıldır? Yöneticilerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları;
  - a) Öğrenim durumuna,
  - b) Hizmet Süresine,
  - c) Cinsiyete,
 göre manidar fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları; “Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Veli-Okul İlişkisi” boyutlarında nasıldır? Öğretmenlerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları;
  - a) Hizmet Süresine,

- b) Cinsiyete  
c) Branşa,  
d) Sınıfındaki öğrenci sayısına,  
göre manidar fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin etkili okul konusundaki algıları; Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Veli-Okul İlişkisi” boyutlarında nasıldır? Öğrencilerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları;  
a) Cinsiyet,  
b) Ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklara,  
c) Sınıf düzeylerine,  
göre manidar fark göstermekte midir?
4. Ortaokullardaki 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları genel akademik başarılarını (Yılsonu akademik başarı not ortalaması ve 8.sınıf öğrencileri için SBS puanları )yordamakta mıdır?  
a) Düzenli ve Güvenli Çevre,  
b) Yüksek Başarı Beklentisi,  
c) Öğretimsel Liderlik,  
d) Öğrenme Fırsatı,  
e) Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi,  
f) Veli-Okul İlişkisi,  
boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılarının akademik başarıya katkısı nedir?
5. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu, evde sağlanan sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklar ve etkili okul algıları akademik başarılarını ne derece yordamaktadır?
6. Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirliğinin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim ve Öğretim (Eğitim Hakkı ve Eğitim Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi ve Kaynak Kullanımı”, boyutlarına ilişkin algıları nasıldır? Bu boyutlara ilişkin algıları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde ;  
a) Öğrenim Durumuna,  
b) Hizmet Süresine,

- c) Cinsiyete,  
göre manidar fark göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin, okul hesap verebilirliğinin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim ve Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi ve Kaynak Kullanımı”, boyutlarına ilişkin algıları nasıldır? Bu boyutlara ilişkin algıları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde; “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyete” göre manidar fark göstermekte midir?

### 1.6. Önem

Eğitimdeki sorunların, bilimsel araştırmalarla test edilmesi, sorunların doğru tespitinin yapılması ve uygun çözüm önerilerinin oluşturulması için bir ön koşuldur. “Etkili Okul” ve “Eğitimde Hesap Verebilirlik” konusunda yapılacak araştırmalar sorunların bilimsel anlamda tespit edilmesi ve doğru çözüm önerilerinin ortaya konması açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma, ortaokulların etkili okul özelliklerinin tespit edilmesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca Türkiye’de ancak 2000’li yıllarda çalışılmaya başlanan “Eğitimde Hesap Verebilirlik” kavramının “Etkili Okul” değişkenleri ile ilk defa birlikte ele alınarak öğrenci başarısının araştırılması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Araştırmanın, eğitim sisteminde yeni bir yapılanma süreci başlatan Milli Eğitim Bakanlığı’na ortaokul kurumlarının “Etkili Okul” ve “Hesap verebilirlik” özellikleri hakkında bir fikir verebileceği, etkili ve hesap verebilir okulların oluşturulması için gereken önlemlerin alınması konusunda yol gösterici olabileceği böylece gerek ilkokul gerekse ortaokul kurumlarının yeni yapılanma ile birlikte etkililik ve hesap verebilirlik düzeylerinin de yükseltilebileceği nihai olarak da eğitimde niteliğin arttırılacağı düşünülmektedir.

Okul etkililiği araştırma sonuçları okul gelişimi ve okulun yeniden yapılandırılması, Türk eğitim sisteminde etkili ve kaliteli bir hesap verebilirlik modelinin oluşturulabilmesi için bir kaynak oluşturacaktır.

### 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma Trabzon il merkezinde yer alan ortaokulların beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile bu kurumlarda görev yapan okul yöneticileri ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Etkililik:** Araştırma kapsamına giren ortaokulların amaçlarına ulaşma derecesidir.

**Okul Etkililiği:** Araştırma kapsamına giren ortaokulların, önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesidir.

**Eğitimsel Hesap verebilirlik:** Araştırma kapsamına giren ortaokullarda sunulan eğitim hizmetlerinin eğitimde belirlenen standartlara göre değerlendirilmesi ve sonuçların kamuoyuna ve devlete açıklanmasıdır.

## BÖLÜM 2

### 2.1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ve ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; öğrenci, yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiği algıları, yönetici ve öğretmenlerin okul hesap verebilirlik algıları ve öğrenci başarısına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu nedenle bu araştırma, durumlar arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini açıklamayı hedef aldığından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar olanı olduğu gibi ortaya koymaya yönelik araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Kaptan, 1995; Karasar, 2000).

#### 2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Trabzon il merkezinde bulunan ve uygulama açısından ulaşım sorunu olmayan 19 ortaokul ve bu okulların 5-6-7 ve 8. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Söz konusu okullar için Trabzon Valiliği ve Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak uygulamalar yapılmıştır. İzin belgeleri EK-1'de verilmiştir. Çalışma grubundaki okullar ve öğrenci sayıları ile bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları sırasıyla Çizelge 1 ve Çizelge 2'de sunulmuştur. Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü öğrencilerin e-okul verilerine göre okulları sınıflamıştır. Bu sınıflama çerçevesinde, çalışma grubu, üst-orta ve alt sosyoekonomik düzeyde en az bir okul olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre 6 alt, 6 orta ve 7 üst sosyo kültürel ve ekonomik düzeyde olduğu belirtilen toplam 19 ortaokul belirlenmiştir.



Çizelge 1

*Okullardaki Öğrenci Mevcudu ve Uygulamaya Katılanların Sayısı*

Okullar	5.Sınıf	Katılan	6.Sınıf	Katılan	7.Sınıf	Katılan	8.sınıf	Katılan	
	Toplam Mevcut		Toplam Mevcut		Toplam Mevcut		Toplam Mevcut		
Ata Ortaokulu	125		92	143	69	145	77	138	96
Atatürk Ortaokulu	156		66	122	69	137	73	120	55
Kanuni Ortaokulu	162		80	143	63	126	76	128	109
Zehra Kitapçioğlu Ortaokulu	132		48	120	87	135	34	120	58
Kaledibi Ortaokulu	109		57	108	69	122	58	112	76
24 Şubat Ortaokulu	120		64	94	60	81	53	110	80
Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu	185		92	142	91	126	95	130	98
Bener Cordan Ortaokulu	247		96	194	99	218	99	173	141
Beşirli IMKB Ortaokulu	259		98	157	100	166	99	163	100
Cudibey Ortaokulu	460		100	302	100	286	98	335	100
Cumhuriyet Ortaokulu	150		102	172	76	181	75	207	104
İskenderpaşa Ortaokulu	262		55	187	91	205	116	148	100
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	214		92	226	68	282	95	262	247
<b>Toplam</b>	2105		1042	1697	1042	1723	1024	1736	1364

Çalışma grubunda yer alan okulların bazıları alınan izinlere rağmen uygulamaya katılmak istememişlerdir. Bazı okullar öğrencilerin SBS puan bilgilerini üçüncü kişilerle paylaşmayı doğru bulmadıklarını ifade ederek SBS puanlarını vermeyi uygun bulmamışlardır. Uygulama yapılan okulların yönetici ve öğretmen sayıları, geri dönüşü sağlanan ölçek sayıları, Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2

*Okullardaki Yönetici-Öğretmen Mevcudu ve Uygulamaya Katılanların Sayısı*

Okullar	Yönetici	Katılan	Öğretmen	Katılan
Ata Ortaokulu	2	2	43	19
Atatürk Ortaokulu	3	1	32	6
Kanuni Ortaokulu	2	1	21	10
Zehra Kitapçıoğlu Ortaokulu	2	1	33	5
Kaledibi Ortaokulu	2	1	35	7
24 Şubat Ortaokulu	3	2	55	27
Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu	2	2	74	25
Bener Cordan Ortaokulu	5	3	67	15
Beşirli IMKB Ortaokulu	3	4	63	41
Cudibey Ortaokulu	6	2	116	17
Cumhuriyet Ortaokulu	2	2	40	12
İskenderpaşa Ortaokulu	4	1	76	16
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	3	2	54	25
<b>Toplam</b>	35	24	669	203

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya 13 ortaokuldan toplam 24 yönetici ve 203 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu dahilinde ölçek uygulamalarına katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin dağılımı Çizelge 3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3

*Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Özellikler				Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın		
<b>n</b>	20	4		2
<b>Yaş</b>	34-39	40-45	46+	
<b>n</b>	5	13	6	24
<b>Hizmet Süresi</b>	11-15	16+		
<b>n</b>	6	18		24

(devam ediyor)

Çizelge 3 (devamı)

Özellikler									Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın							
<b>Eğitim</b>	Y.L*	Lisans	ÖnLisans	E.E.**					
<b>n</b>	3	18	1	2					24
<b>Branş</b>	Matematik	Fen Bilgisi	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Görsel Sanatlar	Müzik	İngilizce	Beden Eğitimi	
<b>n</b>	2	6	4	3	2	3	2	2	24

Y.L\* (Yüksek Lisans), E.E\*\* (Eğitim Enstitüsü)

Çizelge 3'e göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu erkektir.

Çalışma grubu dahilinde ölçek uygulamalarına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin dağılımı Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Özellikler											Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın									
n	96	107									203
Yaş	22-27	28-33	34-39	40-45	46+						
n	7	29	81	65	21						203
Hizmet Süresi	0-5	6-10	11-15	16+							
n	6	34	65	98							203
Eğitim	Y.L	Lisans	ÖnLisans	E.E.							
n	6	190	4	3							203
Branş	Matematik	Fen Bilgisi	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Görsel Sanatlar	Müzik	İngilizce	Beden Eğitimi	D.K.A.B	T.T	
n	29	28	41	20	12	11	22	14	11	15	203

Y.L (Yüksek Lisans), E.E. (Eğitim Enstitüsü), D.K.A.B. (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), T.T.(Teknoloji Tasarım)

Çizelge 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın (n=107) ve lisans mezunudur. En yüksek katılım Türkçe öğretmenliği branşından olmuştur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı/araçları olarak; “Okul Etkililiği Ölçeği” (OEÖ) ve “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” (HVÖ) ve bu ölçeklerle birlikte öğrenci ve öğretmen-yönetici “Kişisel Bilgi” formu kullanılmıştır. “Okul Etkililiği Ölçeği” geliştirilirken, alanyazında bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanmışlardır (Heneveld ve Craig 1996; Kosciw, 2003; Green, 2005; Orange County Public Schools, 2006; Knoff, 2010). Özen (2011) tarafından geliştirilen “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”, kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Söz konusu izin belgesi EK-2'de verilmiştir.

OEÖ, öğretmen-yönetici ve öğrenciler için olmak üzere iki ayrı ölçek olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul etkililiği konusunda alanyazın taranmış ve ilgili modeller incelenmiştir. Alanyazında örgütsel etkililiğe ve etkili okul kavramına ışık tutabilecek birçok kuramsal model geliştirilmiştir. Ancak örgütsel etkililiğin ölçülmesi konusunda araştırmacılar arasında üzerinde uzlaşı sağlanmış tek bir model yoktur (Balcı, 2011) Etkili okulu tanımlamada birden çok boyut olmasına karşın, araştırmacılar birtakım ortak özellikler üzerinde uzlaşma sağlamışlardır (Levine ve Lezotte, 1990; Witzers ve Bosker,1997, akt: Center for Effective Schools [CCE] 2001; Heneveld ve Craig, 1996; Townsend, 1997; Hopkins, 2001; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie ve Schaffer, 2002; Krik ve Jones, 2004; Bergeson ve Davidson 2007; Lezotte ve Snyder, 2011). Ortak özellikler şunlardır.

- Etkili okullarda okul yöneticileri, öğretimsel liderdir,
- Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptir,
- Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir,
- Öğrenmeye uygun bir okul iklimi vardır,
- Veli-toplum desteği vardır, okul aile iş birliği gelişmiştir,
- Temel becerilerin kazanılmasına önem verilir,
- Açık ve belirlenmiş misyonları vardır.

OEÖ, geliştirilirken etkili okul özelliklerinin işaret ettiği aşağıda açıklanan boyutlar dikkate alınmıştır. Bu boyutlar etkili okul araştırmaları çerçevesinde aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Schweitzer, 1984; akt; Scheerens,1989; Taylor ve Bullard 2001, akt; [CCE], Kirk ve Jones, 2004; Bergeson ve Davidson, 2007; Lezotte ve Snyder, 2011).

**Veli-Okul İlişkisi:** Etkili bir okulda anne-babalar okulun esas misyonunu anlar ve destekler. Okulun misyonunu gerçekleştirmesinde önemli bir rol alma fırsatını yakalarlar.

**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 (Çelik, 1999). 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.

**Güvenli ve Düzenli Çevre:** Etkili okullarda fiziksel zarar tehditinden uzak düzenli, amaçlı ve profesyonel bir atmosfer hakimdir. Okul iklimi baskıcı değildir ve öğrenim ve öğretimi teşvik eder.

**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.

**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.

**Öğrenme Fırsatı ve Öğrenci Zamanı:** Etkili okullarda öğretmenler temel becerilerin öğretimine sınıf içerisinde çok zaman ayırır. Ayrılan zamanın büyük bölümünde öğrenciler öğretmen idaresindeki planlı öğrenme aktiviteleri ile uğraşmaktadır.

OEÖ, Öğrenci Formu ve Öğretmen -Yönetici Formu, ölçek geliştirme basamakları izlenerek geliştirilmiştir. OEÖ Öğrenci Formu'nun geliştirilmesinde alanyazındaki etkili okul boyutları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

Daha sonra alan uzmanlarının (ölçme değerlendirme ve eğitim yönetimi alanında) görüşleri doğrultusunda madde havuzu yeniden düzenlenmiştir. Bu konuda alan uzmanlarına, (Eğitim - Yönetimi ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanları) ilgili boyut altında yer alan maddelerin bulunduğu bir form verilerek maddelerin boyutla ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri alınmıştır. Maddeler anlam ve içerik açısından gözden geçirilerek bir dil uzmanının önerileri doğrultusunda gerekli ifadelerde sadeleştirmeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Her iki ölçek çalışması için, öndeneme uygulaması sonucunda, farklı örneklem gruplarında, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. Ayrıntılar ilgili başlık altında açıklanmıştır. Analizler tamamlandıktan sonra analiz sonuçları doğrultusunda nihai formlar oluşturulmuştur.

### *2.2.1. Okul Etkililiği Ölçeği Öğrenci Formunun Geliştirilmesi*

Okul Etkililiği Ölçeği Öğrenci Formu'nun faktör yapısının belirlenmesi amacıyla ortaokul 5-6-7 ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşan, çalışma grubunun dışında, 473 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama çalışması için hazırlanan, OEÖ-Öğrenci Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencinin okul, sınıf, kişisel ve ailevi bilgilerinden, İkinci bölüm ise, etkili okul değişkenlerine ilişkin 28 maddelik üçlü Likert tipi ölçekten oluşmaktadır.

OEÖ maddelerine verilen tepkilere faktör analizi yapıp yapılamayacağını kontrol etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinden ve Bartlett küresellik testinden yararlanılmıştır. KMO değeri 1'e ne kadar yakın ise eldeki veri grubuna faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Bartlett testi ise; "korelasyon matrisi birim matrise eşittir", hipotezini test etmektedir. Hipotezin reddedilmesi değişkenler arasında korelasyonun 1'den farklı ve faktör analizinin değişkenler için uygun olduğu anlamına gelmektedir. Bunun için olasılık değerinin .05'in altında olması gerekir (Pullant 2001; Lattin, Carroll ve Green, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada elde edilen ilgili test istatistikleri Çizelge 5'de sunulmuştur.

## Çizelge 5

*Okul Etkililik Ölçeği Öğrenci Formu Faktör Analizi Uygunluk Değerleri*

<b>KMO Uygunluk ve Bartlett Küresellik Testi</b>		
KMO Uygunluk Testi		.84
	Ki-Kare	2489.05
Bartlett Küresellik Testi	df	351
	Sig.	.000

Çizelge 5 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0.84 ve Bartlett testinden, manidar p değeri ( $\chi^2=2489.05$ ;  $sd=351$ ;  $p=0.00$ ) elde edilmiştir. Bartlett istatistik verilerine göre çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımları sağlanmaktadır. KMO değerinin alt sınırının 0.60 olması gerektiği ifade edilmektedir (Pullant 2001; Lattin ve diğerleri 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu durumda gözlenen 0.84'lük KMO değeri faktör analizi için uygundur. Faktör analizi sonucunda madde 7 ile madde 4 binişik iki faktördeki yük değerleri arasında fark 0.10'dan daha az olan maddeler binişik olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2001) çıktığı için öncelikle madde 7 ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Tekrarlanan analiz sonucunda madde 4 tek faktör altında yük vermiştir.

Faktör analizinde, uygulamada sıklıkla dik döndürme için varimax ya da quartimax yöntemlerinden biri kullanılmaktadır. Varyansın çoğunu karşılayan genelde tek faktörün olduğuna inanıldığı durumlarda quartimax, çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlarda ise varimax döndürmenin uygun bir seçim olduğu belirtilmektedir (Reise, Waller ve Comrey 2000; Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada çok faktörlü bir yapının varlığından dolayı varimax yöntemi ile dik döndürme yapılmıştır.

Faktör analizi uygulamalarında toplam varyansın büyük bir bölümünü açıklayabilecek az sayıda ortak faktörün türetilmesi amaçlanır. Bu nedenle, manidar faktör sayısını belirleyen çeşitli ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlerden bir tanesi de özdeğer ölçütüdür. Pratikte en yaygın kullanılan ölçütlerden biridir. Bu ölçüte göre, korelasyon matrisinin 1'den büyük özdeğerleri ( $\lambda > 1$ ) manidar kabul edilmekte, 1'den küçük özdeğerler anlamsız kabul edilip, analiz dışı bırakılmaktadır. Böylece, 1'den büyük özdeğer sayısı kadar faktör türetilmektedir (Khalaf, 2007). Reise ve diğerleri (2002)'e göre bu ölçütün en güvenilir olduğu durum, değişken sayısının 20 ile 50 arasında olduğu durumdur. Bu çalışmada, manidar faktör sayısını belirlemede



değişken sayısı 20'den fazla olduğundan özdeğer ölçütü dikkate alınmıştır. Buna göre özdeğeri 1'den büyük altı faktör elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler ve açıklanan varyans miktarları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6

*OEÖ- Öğrenci Formu'na Ait Boyutların Varimax Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı ve Açıkladıkları Varyans Miktarları*

Boyutlar	Özdeğerler			Açıklanan Yük Kareler Toplamı			Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Yığılmış %	Toplam	Varyans %	Yığılmış %	Toplam	Varyans %	Yığılmış %
1	5.30	19.62	19.62	5.30	19.62	19.62	2.92	10.81	10.81
2	2.15	7.96	27.58	2.15	7.96	27.58	2.61	9.67	20.49
3	1.61	5.98	33.56	1.62	5.98	33.56	2.08	7.69	28.18
4	1.37	5.07	38.63	1.37	5.07	38.63	1.88	6.98	35.15
5	1.16	4.30	42.93	1.16	4.30	42.93	1.64	6.07	41.22
6	1.09	4.02	46.96	1.09	4.02	46.96	1.55	5.73	46.96

Çizelge 6'ya göre, faktör analizi sonucu faktör öz değeri 1'den büyük altı boyut çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla; Veli-Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Düzenli ve Güvenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi ve Öğrenme Fırsatı olarak adlandırılmıştır. Bu boyutların açıkladıkları varyanslar sırasıyla %10.81, %9.67, %7.69, %6.98, %6.07 ve %5.73 olarak bulunmuştur. Bu altı boyutun birden açıkladığı toplam varyans %46.96'dır. Çizelge 7'de bu boyutlar altında toplanan maddeler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

Çizelge 7

*OEÖ- Öğrenci Formu'na Ait Boyutlar ve Maddelerin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri*

madde	Boyutlar					
	1	2	3	4	5	6
m1			.63	.13	.25	
m2	.11		.74	.18		.16
m3		.17	.71			
m4		.38	.50		-.12	.13

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devamı)

madde	Boyutlar					
	1	2	3	4	5	6
m5			.30			<b>.48</b>
m6		<b>.59</b>		.17	.35	-.11
m8		<b>.61</b>		.27	.20	.11
m9				<b>.57</b>		.22
m10	.12	<b>.64</b>				.13
m11		<b>.55</b>	<b>.35</b>	.18	.15	
m12		<b>.40</b>	<b>.19</b>	.36	.28	
m13	.17	<b>.24</b>	<b>.20</b>	<b>.57</b>	.12	
m14	.27	<b>.51</b>		<b>-.17</b>	.14	.10
m15	.12			<b>.73</b>		
m16	.12	<b>.51</b>	.18			.37
m17		.17		.24		<b>.69</b>
m18	.12	.23		.21	.16	<b>.49</b>
m19	.18		.11	-.28	<b>.61</b>	.13
m20	.11	.18		.14	<b>.63</b>	
m21	.16	.14		.20	<b>.57</b>	.18
m22	<b>.57</b>					
m23	<b>.58</b>			.11		.31
m24	<b>.54</b>				.26	.24
m25	<b>.60</b>				.20	.15
m26	<b>.64</b>			.28		-.17
m27	<b>.70</b>	.23	.11			
m28	<b>.66</b>		.16	.11		

Çizelge 7'deki analiz sonuçları, faktör yük değerleri açılarından incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .40 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktör analizinde, bir boyutta yüksek değer veren maddeler boyutun tanımladığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır. Madde faktör yük değerinin genellikle .45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin .30'a kadar kabul edildiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell 2007; Büyüköztürk 2006). Bu çalışmada, madde seçiminde faktör yük değeri için kabul edilen değer, .40 olarak alınmıştır.

AFA sonucunda elde edilen 27 maddelik altı boyutlu yapının istatistiksel olarak manidar bir ölçme modeli üretip üretmediği DFA ile test edilmiştir. DFA, örtük değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidel, 2007).

Bazen bu analiz “kuramsal yapı”nın ya da “model”in doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998). Bu doğrultuda DFA, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Kline, 1994). Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, AFA çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmaktadırlar. AFA ile elde edilen değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmede, belirlenen “k” sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının, bu faktörlerce yeterince temsil edilip edilmediğini belirlemede kullanılmaktadırlar (Maruyama, 1998; Özdamar, 2004).

DFA, Birinci Düzey DFA (first-order confirmatory factor analysis) ve İkinci Düzey DFA (second-order confirmatory factor analysis) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Birinci düzey DFA'da araştırmacı, daha önce alanyazında tanımlanmamış bir değişkeni ölçmeye çalışmaktadır. İkinci düzey DFA'da ise; AFA ve DFA ile geliştirilen birinci düzey modele dışsal örtük değişkenler eklenerek üst düzey bir analiz yapılır. Bu çalışmada AFA ve DFA ile geliştirilen birinci düzey model, altı faktörlü yapıya uygun olarak altı içsel örtük değişken içermektedir. İkinci düzey DFA uygulamasında bu altı içsel örtük değişkeninin ilişkili olduğu dışsal bir örtük değişken eklenerek (etkili okul) ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA LISREL 8.7 programı aracılığı ile yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulardan önce, model-uyum iyiliği ölçütleri hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir.

**Model-veri uyumu:** Betimlenen model ile veri setinin uyum düzeyini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle uyum; gözlenen kovaryans matrisi ile örtük kovaryans matrisinin benzeşme/binişim/örtüşme oranıdır (Şimşek, 2007; Çokluk ve diğerleri 2010;). Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin sahip olduğu istatistiksel fonksiyonlar vardır. Önerilen indeksler arasında en çok kullanılanları ve kesme noktaları Çizelge 8'te verilmiştir. OEÖ-Öğrenci formuna ait birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları ise Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 8

*Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri*

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 \leq NFI \leq 0.97$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

(Schermelleh-Engel ve Moos brugger, 2003)

Çizelge 9

*OEÖ-Öğrenci Formuna Ait Birinci ve İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri*

Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
$\chi^2(309) = 569.50$ ( $569.50/309=1.82$ ) <b>1.82&lt;5</b>	$\chi^2(318) = 595.50$ ( $595.50/318=1.87$ ) <b>1.87&lt;5</b>
AGFI = 0.90	AGFI = 0.90
GFI = 0.92	GFI = 0.92
NFI=0.90	NFI=0.90
SRMR = 0.048	SRMR = 0.050
RMSEA = 0.042 (%90 güven aralığı 0.036 – 0,0479)	RMSEA = 0.042 (%90 güven aralığı 0.037 – 0.048)

Çizelge 9 incelendiğinde uyum iyiliği indekslerinin Çizelge 8'de gösterilen uyum iyiliği referansları doğrultusunda iyi düzeyde uyumu belirlediği görülmektedir. Uyum iyilikleri kesme noktalarını referans aldığımızda modelimiz için model veri uyumunun yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre  $\chi^2(318) = 595.50$  ( $595.50/318=1.87$ )  $1.87 < 5$ , 5'in altında bir değer vermiştir,  $GFI_{(0,92)}$  ve  $AGFI_{(0,90)}$  değerlerinin iyi bir model veri uyumu için 0.80'nin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir.  $RMSEA_{(0,042)}$  değerinin de 0'a yakın olması mükemmel uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin ölçme yapısı, istatistiksel olarak manidar ve uyumludur. OEÖ öğrenci formuna ait birinci ve ikinci düzey DFA Path grafikleri EK-6 ve EK-7'de verilmiştir.

“Veli Okul İlişkisi”, “Öğretimsel Liderlik”, “Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Öğrenme Fırsatı” alt boyutlarından oluşan OEÖ- Öğrenci Formu'nun güvenilirlik sınaması için,

iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Esas uygulamaya ait Cronbach alfa değerleri Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10

*OEÖ-Öğrenci Formu Esas Uygulamasına ait Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach-Alfa</b>
1. Veli Okul İlişkisi	7	.80
2. Öğretimsel Liderlik	7	.80
3. Düzenli ve Güvenli Çevre	4	.77
4. Yüksek Başarı Beklentisi	3	.67
5. Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	3	.68
6. Öğrenme Fırsatı	3	.58
<b>Toplam Ölçek</b>	<b>27</b>	<b>.91</b>

Nihai olarak elde edilen OEÖ - Öğrenci Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise etkili okul değişkenlerine ilişkin 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin nihai formu Ek-3'te verilmiştir.

Öğrencilerin Okul Etkililiği Ölçeği'ndeki ifadelerle tepkilerini belirlemede üçlü Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bunlar; (3) Tamamen Katılıyorum, (2) Kısmen Katılıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum şeklinde sıralanmıştır.

*2.2.2. Okul Etkililiği Ölçeği Öğrenci Formu-Kişisel Bilgiler Bölümü*

Kişisel bilgiler bölümü ile öğrencilerin “Anne-baba eğitim düzeyi”, “evdeki kitap sayısı”, “evdeki olanakları”, “cinsiyet” ve “sınıf düzeylerine” ilişkin veri toplanmıştır. **Anne-baba eğitim düzeyi başlığı altında;** (1) İlköğretim I. Kademe (İlkokul), (2) İlköğretim II. Kademe (Ortaokul), (3) Lise/Meslek Lisesi/Teknik Lise, (4) Meslek Yüksek Okulu, (5) Üniversite, (6) Yüksek Lisans, (7) Doktora, olacak şekilde 1 ile 7 arasında belirlenmiş değişkenler yer almaktadır.

**Evdeki kitap sayısı başlığı altında ise;** öğrencilerin ders kitabı dışındaki kitap sayısı, evlerinde bulunan roman, hikâye, ansiklopedi ve benzerlerin yaklaşık olarak sayıları 0 ila 150 ve fazlası arasında değişen veriler toplanmıştır. (1) 0-10, (2) 11-25, (3) 26-50, (4) 51-100 (5) 101-150 (6) 151 ve üstü.

**Evdeki olanaklar başlığı altında ise;** ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklar çerçevesinde; öğrencinin kendisine ait bir çalışma masasının olup olmadığı, kendisine ait bir odasının olup olmadığı, bilgisayarının, internet bağlantısının olup olmadığı, evde çamaşır ve bulaşık makinası, DVD/VCD oynatıcısı, olarak belirtilen yedi kategoriye “var”, “yok” şeklinde verilen cevaplar ile elde edilmiştir. Bu cevaplardan var için “1” yok için “0” kodlaması yapılmıştır.

**Sınıf Düzeyi:** Ortaokuldaki öğrencilerden, 5.6.7 ve 8.sınıf düzeyinde veri toplanmıştır

### 2.2.3. Okul Etkililiği Ölçeği Öğretmen-Yönetici Formu'nun Geliştirilmesi

Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ) Öğretmen-Yönetici Formu'nun faktör yapısının belirlenmesi amacıyla ortaokullarda görev yapan 245 branş öğretmeni ve 76 okul yöneticisinden oluşan, çalışma grubunun dışında, toplam 321 kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. OEÖ- Öğretmen - Yönetici pilot uygulama formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgiler formundan, ikinci bölüm ise etkili okul değişkenlerine ilişkin 32 maddeden oluşmaktadır. OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu faktör analizi uygunluk değerleri, Çizelge 11'de sunulmuştur.

#### Çizelge 11

##### *OEÖ- Öğretmen-Yönetici Formu İçin Faktör Analizi Uygunluk Değerleri*

<b>KMO Uygunluk Testi ve Bartlett Testi</b>		
KMO Uygunluk Testi		.80
	Ki-Kare	2721.48
Bartlett Küresellik Testi	df	231
	Sig.	.00

Çizelge 11 incelendiğinde, Temel Bileşenler Analizinde (TBA); Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0.80 ve Bartlett testi ( $\chi^2=2721.48$ ;  $sd=231$ ;  $p=0.00$ ) manidar değer verdiği için verilerin faktör analizi yapılmasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'nda, ölçeğin faktör analizi sonucuna göre öz değeri (eigen) 1'in üstünde olan faktörler ve açıkladıkları varyanslar Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 12

*OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Faktörlerin Varimax Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı ve Açıkladıkları Varyans Miktarları*

Boyutlar	Açıklanan Yük Kareler Toplamı			Döndürülmüş Yük Kareler Toplamı		
	Özdeğer	Varyans %	Yıgmal %	Özdeğer	Varyans %	Yıgmal %
1	7.08	32.17	32.17	5.18	23.53	23.53
2	2.78	12.65	44.82	2.88	13.08	36.61
3	1.91	8.67	53.49	2.59	11.76	48.36
4	1.54	7.02	60.51	2.39	10.88	59.24
5	1.34	6.10	66.61	1.62	7.36	66.61

Çizelge 12 incelendiğinde, faktör analizi sonucu faktör öz değeri 1'den büyük beş boyut çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Veli-Okul İlişkisi”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, “Düzenli ve Güvenli Çevre” olarak adlandırılmıştır.

Faktör analizi sonucunda binişiklik oluşturan sekiz madde (madde11, madde14, madde15, madde20, madde21, madde22, madde26, madde30) ölçekten çıkarılarak analizler yenilenmiştir. Çizelge 13de, Çizelge 12'de belirlenen boyutlar altında toplanan maddeler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

Çizelge 13

*OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Faktörler ve Maddelerin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri*

	Boyutlar					
	1	2	3	4	5	6
m1			.13		.65	
m2	.11	.18			.72	.18
m3	.20				.73	-.18
m4			.14	.13		.68

(devam ediyor)

Çizelge 13 (devamı)

	Boyutlar					
	1	2	3	4	5	6
m5	<b>.75</b>		.28	.21	.15	.17
m6	<b>.84</b>		.11		.15	
m7	<b>.84</b>				.13	
m8	<b>.84</b>	.22	.11			
m9	<b>.80</b>	.22				
m10	<b>.75</b>	-.13		.26		
m11	<b>.69</b>	<b>.40</b>	.18	.16	-.16	
m12	<b>.75</b>	.28	.14	.36		
m13		<b>.79</b>	.23	.12		
m14	.18	<b>.76</b>		.25		
m15	.12	<b>.86</b>	.14			
m16	.21	<b>.54</b>		.20	-.44	
m17	.12		.23	<b>.82</b>		
m18	.15	.25		<b>.81</b>		
m19	.12	.35	.14	<b>.70</b>		.17
m20	.13	.20	<b>.74</b>	.15		.37
m21	.21	.21	<b>.62</b>	.35		.22
m22	.17	.12	<b>.80</b>		.10	-.14
m23	.28	-.17	<b>.55</b>	.39		-.32
m24			<b>.84</b>			

Çizelge 13'deki analiz sonuçları, faktör yük değerleri açılarından incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .86 ile .10 arasında değiştiği görülmektedir. Madde seçiminde faktör yük değeri için kabul edilen değer, .40 olarak alınmıştır. AFA sonucunda altı boyut ortaya çıkmıştır, altıncı boyut altında tek bir madde (madde 4) bulunduğundan ölçek beş boyutlu olarak değerlendirilmiştir. AFA sonuçlarına göre; OEÖ- Öğretmen Yönetici Formu beş alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır.

AFA sonucunda elde edilen 23 maddelik beş faktörlü yapının istatistiksel olarak manidar bir ölçme yapısı üretip üretmediği daha sonra DFA ile test edilmiştir. DFA birinci düzey analiz sonucunda  $\chi^2(1404.45) = 1404.45$ ,  $sd=220$  ( $1404.45/220=6.39$ )  $6.39>5$ ,  $RMSEA=0.133$  olarak elde edilmiştir.  $RMSEA$  değeri Çizelge 8'de referans alınan uyum iyiliği kesme noktalarına göre kabul edilebilir uyum değerlerin dışında çıkmıştır. Analiz sonucunda üretilen düzeltme



(modification) indisleri incelenmiş ve bu doğrultuda sorun tespit edilen 5,10,11,15 ve 22. maddeler ölçekten çıkarılarak birinci düzey DFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda  $\chi^2(476.45) = 476.45$ ,  $sd= 125$ ,  $(476.45/125=3.81)$   $3.81 < 5$ , bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir.  $\chi^2/d = 3.81$  ve  $RMSEA=0.091$  çıkması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). AFA ve DFA ile geliştirilen birinci düzey model, beş boyutlu yapıya uygun olarak beş örtük değişken içermektedir. Bu çalışmada elde edilen birinci ve ikinci düzey DFA uyum iyiliği indeksleri Çizelge 14'de gösterilmiştir.

Çizelge 14

*OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'na Ait Birinci ve İkinci Düzey DFA Uyum İyiliği Ölçüt İndeksleri*

Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
$\chi^2(476.45) = 476.45$ ( $476.45/125=3.81$ ) $3.81 < 5$	$\chi^2(467.94) = 466.94$ ( $466.94/130=3.60$ ) $3.60 < 5$
AGFI = .81	AGFI = .82
GFI = .86	GFI = .86
NFI=.90	NFI=.90
SRMR = .068	SRMR = .064
RMSEA = .091 (%90 güven aralığı 0,082 – 0,10)	RMSEA = .090 (%90 güven aralığı .081 – .099)

Çizelge 14 incelendiğinde uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci düzey DFA sonuçları birinci düzey DFA sonuçlarına göre daha iyi uyum iyiliği değerleri vermiştir. Buna göre geliştirilen beş boyutlu ölçeğin ölçme yapısı, istatistiksel olarak manidar ve uyumludur. OEÖ-Öğretmen-Yönetici formuna ait birinci ve ikinci düzey DFA Path grafikleri EK-8 ve EK-9'da verilmiştir.

“Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı” “Veli Okul İlişkisi”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” “Düzenli ve Güvenli Çevre”, alt boyutlarından oluşan OEÖ - Öğretmen-Yönetici Formu'nun iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik sınaması için, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Esas uygulamaya ait Cronbach Alfa değerleri Çizelge 15'de gösterilmiştir.

## Çizelge 15

*OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu Esas Uygulması Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach-Alfa</b>
1.Güvenli ve Düzenli Çevre	3	.86
2.Öğretimsel Liderlik	5	.87
3.Öğrenme Fırsatı	3	.90
4.Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	3	.88
5.Veli-Okul İlişkisi	4	.86
<b>Toplam Ölçek</b>	18	.90

Nihai olarak elde edilen OEÖ - Öğretmen Yönetici Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise etkili okul değişkenlerine ilişkin 18 maddeden oluşmaktadır. OEÖ-Öğretmen-Yönetici formunda öğretmen ve yöneticilerin ifadelerine tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bunlar; (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Orta Derecede Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin nihai formu Ek-4'de verilmiştir.

*2.2.4. Okul Etkililiği Ölçeği Öğretmen-Yönetici-Kişisel Bilgiler Bölümü*

OEÖ-Öğretmen Yönetici kişisel bilgiler bölümünde aşağıda açıklanan değişkenler doğrultusunda veri toplanmıştır.

**Okuldaki görevi:** 1-Yönetici, 2-Öğretmen olarak kodlanmış sınıflama ölçeği düzeyinde bir değişkendir.

**Cinsiyet:** Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyeti, 0-Kadın, 1-Erkek olarak kodlanmış sınıflama ölçeği düzeyinde bir değişkendir.

**Hizmet Süresi:** (1) 0-5, (2), 6-10, (3), 11-15, (4), 16 ve fazlası arasında değişen sınıflama ölçeği düzeyinde bir değişkendir.

**Öğrenim Durumu:** (1) Doktora , (2) Y.Lisans, (3) Lisans, (4) Ön Lisans, (5) Eğitim Enstitüsü olacak şekilde 1 ile 5 arasında belirlenmiş, sınıflama ölçeği düzeyinde bir değişkendir.

**Branş:** (1) Matematik, (2), Fen Bilgisi, (3), Türkçe, (4), Sosyal Bilgiler, (5), Görsel Sanatlar, (6) Müzik, (7) İngilizce, (8), Beden Eğitimi, (9) Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi, (10) Teknoloji Tasarım, olacak şekilde 1 ile 10 arasında belirlenmiş, sınıflama düzeyinde değişkenlerdir

**Yaş:** (1) 22-27, (2) 28-33, (3) 34-39, (4) 40-45, (5) 46 ve üstü, olacak şekilde 1 ile 5 arasında kodlanmıştır.

**Sınıftaki Öğrenci Sayısı (sadece öğretmenler için geçerli):** (1) 20 ve altı, (2) 21-25, (3) 26-30, (4) 31-35, (5) 36-40, (6) 41-45, (7) 46 ve üstü olacak şekilde 1 ile 7 arasında kodlanmıştır.

### 2.2.5. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği

Özen (2011) tarafından geliştirilen; “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”, hesap vermeye ilişkin belirlenen, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarına ilişkin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin birbirinden bağımsız beş boyuttan ve 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçek benimseme düzeyinde (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum; uygulanabilirlik düzeyinde; (1) Hiç Uygulanamaz, (2) Az Uygulanabilir, (3) Kısmen Uygulanabilir, (4) Çoğunlukla Uygulanabilir, (5) Tamamen Uygulanabilir'den oluşan beşli Likert dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları Çizelge 16'da verilmiştir.

### Çizelge 16

#### *Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Tepki Kategorilerine Karşılık Gelen Puan ve Puan Aralıkları*

<b>Tepki Kategorileri</b>	<b>Puan Aralığı</b>	<b>Puan</b>
Hiç Benimsiyorum (Katılmıyorum) /Uygulanamaz	1.00-1.79	1
Az Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir	1.80-2.59	2
Kısmen Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir	2.60-3.39	3
Çoğunlukla Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir	3.40-4.19	4
Tamamen Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir	4.20-5.00	5

Özen (2011) tarafından geliştirilen ölçeğe ait psikometrik özellikler aşağıda özetlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmasında faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonrasında “Öğrencilerin akademik başarısı”, alt ölçeğinde toplam 14 madde yer almaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .67 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83'tür.

“Eğitim-Öğretim” (Eğitim Hakkı-Fırsat Eşitliği) alt ölçeğinde ise; 10 (Eğitim Hakkı 5 madde; Fırsat Eşitliği 5 madde) madde yer almaktadır. Faktör analizi sonucunda birinci (Eğitim Hakkı) alt ölçek altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .77 arasında, ikinci faktör (Fırsat Eşitliği) altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .49 ile .77 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85'tir

“Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .78 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92'dir.

“Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92'dir

“Kaynak Kullanımı” alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .67 ile .81 arasında değişmektedir. Bu alt boyuta ait Cronbach afha iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Ölçeğin Esas Formu EK-5'de verilmiştir.

### 2.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada ortaokullardaki öğrencilerin buldukları okullara yönelik etkililik algılarını, “Düzenli ve Güvenli Çevre”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Veli-Okul İlişkisi” boyutlarında saptamak, bu boyutlara ilişkin öğrenme çıktılarını (5.6.7 ve 8. Sınıflar yıl sonu akademik başarı ortalaması, 8.sınıflar SBS puanları) yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin de “Etkili Okul” ve “Okul Hesap Verebilirlik” konusundaki algıları hakkında da bilgi toplayarak etkili okul geliştirme çalışmalarına öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede verilerin toplanmasında araştırmacı

tarafından, altı alt boyuttan oluşan 27 maddelik “Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ)-Öğrenci Formu”, beş alt boyut ve 18 maddeden oluşan “OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu” olmak üzere iki ölçek geliştirilmiştir. Bunlara ek olarak, yönetici ve öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları hakkında bilgi toplamak amacıyla Özen (2011) tarafından geliştirilen beş alt boyut ve 59 maddeden oluşan “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”, kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. Söz konusu izin belgesi EK-2'de verilmiştir. Öğrencilerin yıl sonu akademik başarı not ortalamaları ve 8.sınıf öğrencilerin SBS puanları gerekli izinler doğrultusunda e-okul veri tabanından alınarak SPSS 20.0 istatistik programına girilmiştir. OEÖ-Öğrenci Formu'nun uygulanması, okullardan uygun gün ve saat alınarak yapılmıştır. Uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu ve Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği'nin uygulanmasında, çalışma grubunda yer alan okulların öğretmenler odasında bizzat araştırmacı tarafından araştırmanın amacı anlatılarak uygulanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

OEÖ-Öğrenci Formu, Öğretmen-Yönetici Formu ve Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği ile toplanan verilerin araştırma amaçları doğrultusunda SPSS 20.0 istatistik paket programı yardımıyla istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Ek olarak 5-6-7 ve 8.sınıf öğrencilerinin yıl sonu başarı not ortalamaları ve 8. sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınav (SBS) sonuçları e-okul sisteminden gerekli izinler doğrultusunda alınarak SPSS 20.0 istatistik paket programına işlendi. Diğer analizlerde AMOS ve LISREL 8.7 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Araştırmada amaç ve alt amaçlar başlığı altında yer alan sorulara cevap bulabilmek için parametrik ve parametrik olmayan testler olarak sınıflandırılan test tekniklerinden yararlanıldı. Parametrik istatistikler, dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar. Araştırmacı dağılımın normalliğine yönelik yeterli kanıtı ya da güçlü işaretlere sahip değilse parametrik olmayan istatistikler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2008, 149-150).

Normalliğin test edilebilmesi için kullanılan ölçeğin türüne, örneklem sayısına göre farklı test teknikleri söz konusudur. Normalliğin test edilmesinde SPSS

paket programında yer alan Kolmogorov-Simirnov (K-S) testi sonuçlarının yanı sıra, basıklık, çarpıklık katsayıları, ortanca ve aritmetik ortalama değerleri de dikkate alınmıştır.

OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formunda (n=203), normalliğin test edilmesinde SPSS programı dahilinde K-S testi uygulandı. Test sonucuna göre, (z=.108,p<0.05) p değeri .05'ten küçük olduğundan normal dağılım varsayımı karşılanmamıştır. OEÖ-Öğrenci Formu, (n=4472) ile elde edilen verilerin normalliğinin sınanmasında da K-S testi kullanıldı. Test sonucuna göre (z=.124,p<0.05) p değeri .05'ten küçük olduğu için burada da normal dağılım varsayımı karşılanmamıştır. Şençam (2005,196), K-S testinin az sayıda ayırık/uç puandan büyük ölçüde etkilenmesi nedeniyle p değerinin her zaman sağlıklı bir sonuç vermeyeceğini belirtmektedir. Büyük örneklem verilerinde, (pragmatik bilim adamlarına göre n>100, daha duyarlı davranan bilim adamlarına göre ise n>400) test sonuçları normallik varsayımını sağlandığını göstermese bile bunun pratikte pek öneminin olmadığını, böyle bir durumda araştırmacının histogram, kutu grafiği ve normal olasılık grafiklerini incelemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yapılan incelemelere ek olarak, normalliğin sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesinde, basıklık, çarpıklık katsayıları, aritmetik ortalama ve ortanca değerleri de dikkate alınmıştır. Sezgin (2009), normallik varsayımı için verilerin toplam puanlarının aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin eşit olması gerektiğini belirtmiştir. OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu ve Okul Hesap Verebilirlik ölçeğini yanıtlayan yöneticilerin sayısı, n<30 (n=24) olduğundan ilgili alt amaçların çözümlenmesinde parametrik olmayan testler kullanıldı. OEÖ-Öğrenci Formu ve Öğretmen-Yönetici Formu, betimsel istatistikleri Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17

*OEÖ-Öğrenci ve Öğretmen-Yönetici Formu Betimsel İstatistikler*

	OEÖ-Öğrenci Formu	OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu
Aritmetik Ortalama	64.70	68
Ortanca	67	71
Tepe Değer	68	90
Çarpıklık	-1.104	-.259
Basıklık	.886	-1.047
Assymp.Sip (2-tailed)	0.0	0.0

Çizelge 17 incelendiğinde, aritmetik ortalama, tepe değer ve ortanca değerlerinin aynı olmadığı ancak birbirine yakın değerler verdiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olması normal dağılımın bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Şençam, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Basıklık katsayısı söz konusu değer aralığındadır. Çarpıklık katsayısı da söz konusu değer aralığından çok az sapma gösterdiği için normal kabul edilebilir. Bu durumda dağılımın sola çarpık olduğunu söyleyebiliriz. Bu değerler çerçevesinde OEÖ-Öğrenci Formu ve OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde parametrik ve parametrik olmayan testler birlikte kullanılmıştır.

Alt amaçlar doğrultusunda;

- Okul yöneticilerinin  $n < 30$  olduğundan parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin yönetici algılarının, "Öğrenim Durumu" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına "Kruskal-Wallis", "Hizmet Süresi" ve "Cinsiyet" değişkenine göre farklılığın olup olmadığına ise, "Mann Whitney U", testi ile bakılmıştır.

- Öğretmenlerin, Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin algılarının, "Hizmet Süresi", "Sınıfındaki Öğrenci Sayısı", "Branş", değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ile varyansların eşit olup olmama durumuna göre farklılığın tespit edildiği durumlarda Post Hoc testlerinden "Tukey" ve "Dunnett's C" kullanılmıştır. "Cinsiyet" değişkenine göre farklılığın olup olmadığı ise "Bağımsız Gruplar için t Testi" ile sınanmıştır.

- Öğrencilerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin algılarının "Cinsiyet" değişkenine göre farklılığın olup olmadığına "Bağımsız Gruplar t Testi" ile, "Sınıf Düzeylerine" göre farklılığın olup olmadığı "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ile, "Ailelerin Öğrencilere Evde Sağladığı Sosyal, Eğitsel ve Kültürel Olanaklara" göre farklılığın olup olmadığına "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" ile varyansların eşit olup olmama durumuna göre farklılığın tespit edildiği durumlarda Post Hoc testlerinden "Tukey" ve "Dunnett's C" kullanılmıştır. Ortaokullardaki 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin yılsonu genel akademik başarı ölçülerini (ders notları ve 8. Sınıf öğrencileri için SBS puanları) yordamada; etkili okul boyutlarına ilişkin algılarının katkısının ne olduğunun sınaması ise "Çok Değişkenli Regresyon Analizi" ile test edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okul etkililiğine ilişkin algıları, öğrencinin ailesinin eğitsel, sosyal, kültürel düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilere ait değişkenler aşağıda tanımlanmıştır.

**Anne-Baba Eğitim Düzeyi:** (1) İlköğretim I. Kademe (İlkokul), (2) İlköğretim II. Kademe (Ortaokul), (3) Lise/Meslek Lisesi/Teknik Lise, (4) Meslek Yüksek Okulu, (5) Üniversite, (6) Yüksek Lisans, (7) Doktora, olacak şekilde 1 ile 7 arasında belirlenmiş, sınıflama bir düzeyinde değişkendir.

**Olanaklar:** Ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklar çerçevesinde; öğrencinin kendisine ait bir çalışma masasının olup olmadığı, kendisine ait bir odasının olup olmadığı, bilgisayarının, internet bağlantısının olup olmadığı, evde bulaşık ve çamaşır makinası, DVD/VCD gibi cihazların varlığı ve son olarak da evdeki edebi kitap sayısı hakkında bilgi toplanmıştır. Söz konusu değişkenlerin toplam puanı alınarak, “Olanak Puanı” olarak işevuruk tanımlanmıştır Bu başlık altında öğrencilerin sahip olduğu olanaklar değişkeni,1- Çalışma masası 2-kendisine ait çalışma odası, 3-Bilgisayar, 4-İnternet bağlantısı, 5- Bulaşık makinası, 6-DVD/VCD oynatıcısı, olarak belirtilen kategorilere “var”, “yok” şeklinde verilen cevaplar ile elde edilmiştir. Bu cevaplardan var için “1” yok için “0” kodlaması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin olanaklara vermiş oldukları “var” cevabına göre elde edilen toplam puan sahip oldukları olanakları gösteren sıralama düzeyinde ölçümlerdir. Verilerin çözümlenmesinde “Olanaklar” değişkenine ait toplam puan z puanına dönüştürülerek analize dahil edilmiştir.

**Kitap Sayısı:** Öğrencilerin ders kitabı dışındaki kitap sayısı, evlerinde bulunan roman, hikâye, ansiklopedi ve benzerlerin yaklaşık olarak sayıları 0 ila 150 ve fazlası arasında değişen sıralama düzeyinde ölçümlerdir. (1) 0-10, (2) 11-25, (3) 26-50, (4) 51-100 (5) 101-150 (6) 151 ve üstü.

**Cinsiyet:** Öğrencilerin cinsiyeti 0-Kız, 1-Erkek olarak kodlanmış sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Sınıf Düzeyi:** Ortaokuldaki öğrencilerden, 5,6,7 ve 8.sınıf düzeyinde veri toplanmıştır.

Öğrencilere ait yılsonu akademik başarı not ortalamaları ve SBS puanları ise bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Araştırmada öğretmen ve yöneticileri etkili okul ve hesap verebilirlik algıları bakımından karşılaştırmada esas alınan değişkenler de şunlardır;



**Okuldaki görevi:** 1-Yönetici, 2-Öğretmen olarak kodlanmış sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Cinsiyet:** Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyeti, 0-Kadın, 1-Erkek olarak kodlanmış sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Hizmet Süresi:** (1) 0-5, (2), 6-10, (3), 11-15, (4), 16 ve fazlası arasında değişen sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Öğrenim Durumu:** (1) Doktora , (2) Y.Lisans, (3) Lisans, (4) Ön Lisans, (5) Eğitim Enstitüsü olacak şekilde 1 ile 5 arasında belirlenmiş, sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Branş:** (1) Matematik, (2), Fen Bilgisi, (3), Türkçe, (4), Sosyal Bilgiler, (5), Görsel Sanatlar, (6) Müzik, (7) İngilizce, (8), Beden Eğitimi, (9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (10) Teknoloji Tasarım, olacak şekilde 1 ile 10 arasında belirlenmiş, sınıflama düzeyinde değişkenlerdir

**Yaş:** (1) 22-27, (2) 28-33, (3) 34-39, (4) 40-45, (5) 46 ve üstü, olacak şekilde 1 ile 5 arasında kodlanmış, sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

**Sınıftaki Öğrenci Sayısı (sadece öğretmenler için geçerli):** (1) 20 ve altı, (2) 21-25, (3) 26-30, (4) 31-35, (5) 36-40, (6) 41-45, (7) 46 ve üstü olacak şekilde 1 ile 7 arasında kodlanmış, sınıflama düzeyinde değişkenlerdir.

Ayrıca Okul Hesap Verebilirlik Ölçeği'nden yöneticilerden elde edilen verilerin analizinde (n=24)  $n < 30$  olduğundan, parametrik olmayan testlerden, “Kruskal-Wallis” ve “Mann Whitney U” testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde ise, (n=203) parametrik testlerden “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi ile sınama yapılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3.1. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde veri toplama araçları ile toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçlarının sıralanışına göre verilmiştir. Her bir bulguya ilişkin yoruma, bulgudan hemen sonra yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaç doğrultusunda; okul yöneticilerinin, etkili okul konusundaki algıları etkili okulun alt boyutlarında nasıldır? Yöneticilerin etkili okul boyutlarına ilişkin algıları; “Öğrenim Durumu”, “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyete” göre manidar fark göstermekte midir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Birinci ve ikinci alt amaca ilişkin veriler, OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu ile toplanmıştır.

Bu bölümde öncelikle katılımcıların OEÖ alt boyutlarına verdikleri tepkilerin betimsel istatistikleri verilmiştir. Bunu sırayla, yöneticilerin “Okul Etkililiği” konusundaki algıları ile “Öğrenim Durumu”, “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyet” değişkenlerine göre aralarında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına dair bulgular ve yorumlar izlemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu'na ait boyutları ve betimsel istatistikleri Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18

*Okul Yöneticilerinin OEÖ ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Betimsel İstatistikleri*

Alt Boyutlar	X	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
Öğretimsel Liderlik	19.83	20.50	15	14	25	3.62	11
Veli-Okul İlişkisi	14.66	15	17	9	20	3.47	11
Öğrenme Fırsatı	12.37	12.37	12	8	15	2.22	7

(devam ediyor)

Çizelge 18 (devamı)

Alt Boyutlar	X	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	11.54	11.50	10	7	15	1.98	8
Güvenli ve Düzenli Çevre	11.04	12	12	5	15	2.99	10
<b>Toplam Ölçek Puanı</b>	69.45	74.50	76	47	90	12.92	43

Çizelge 18'e göre okul yöneticilerinin algılarına göre ortaokullar genelinde görece en etkili olarak algılanılan boyut, 19.83 ortalamayla “Öğretimsel Liderlik” alt boyutudur. Bunu 14.66 ortalamayla “Veli-Okul İlişkisi”, 12.37 ile “Öğrenme Fırsatı”, 11.54 ile “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, 11.04 ile de “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutu izlemektedir. Her alt boyuta ait madde betimsel istatistikleri Çizelge 22'de verilen sıralama ile aşağıda açıklanmıştır

Okul yöneticileri tarafından “Öğretimsel Liderlik” alt boyutundaki ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

*Okul Yöneticileri nin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Öğretimsel Liderlik	X (madde puan ortalaması*)	Öğretimsel Liderlik					s	Dizi Genişliği
		Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek			
<b>madde/ifadeler</b>	19.83	20.50	15	14	25	3.62	11	
<b>m4.</b> Okul yönt. okul lid. konum.	3.74	4	4	1	5	.97	4	
<b>m5.</b> Okul yönt. okul yöne. süreci. öğret. de karar süre. katıl. sağ.	3.69	4	4	1	5	.96	4	
<b>m6.</b> Okul yönt. bir çok yeni şeyin başlat.	3.76	4	4	1	5	.95	4	
<b>m7.</b> Okul yönt. öğret. süreci. aktif yer alır.	3.75	4	4	1	5	.95	4	
<b>m8.</b> Okul yönt. okul her yerin. gör. ve kend. kol. ula..	3.81	4	4	1	5	.92	4	

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 19'daki bulgular çerçevesinde ortaokullarda görev yapan yöneticilerin etkili okulun boyutları arasında görece en etkili algıladıkları boyut “Öğretimsel Liderlik” alt boyuttur. Okul yöneticileri “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Bu alt boyut altında yer alan maddeler açısından incelendiğinde en yüksek katılım “Okul yöneticisi okulun her yerinde görülür ve kendisine kolay ulaşılır” ifadesiyle madde 8 olmuştur. Okulu bir öğrenme ve yaşam alanı haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul yöneticilerine aittir. Okulun etkili ve verimli olması, eğitim öğretimin sürdürülmesinde sorumlu olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerine bağlıdır (Öztaş, 2010). Hart ve Bredeson'a (1996, akt; 2011) göre öğretimsel lider, her öğrencinin öğrenebileceğine, misyon ve vizyonun öğrenci başarısındaki önemine, öğrencilerin yaşantılarında fark yaratmanın gereğine, sürekli gelişim ve değişime yönelik inançlarıyla ön plana çıkar. Okul yöneticileri tarafından etkili okula ilişkin birinci sırada yer alan “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunun olması önemli bir bulgudur. “Öğretimsel Liderlik” etkili okul çalışmalarının temelini oluşturmaktadır, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemeleri etkili okulun diğer boyutlarını da olumlu etkileyecek ve uygulamaya konulmasını sağlayacaktır. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanan madde “Okul yöneticisi okul yönetim sürecinde öğretmenlerin de karar sürecine katılmalarını sağlar” ifadesiyle madde 5 olmuştur. Yönetim sürecinde okulda görev alan öğretmenlerin de görüşlerinin alınması olumlu okul iklimi açısından önemlidir. Etkili okullarda öğretimsel liderlik sadece okul yöneticilerinin sergilemesi gereken bir özellik değil aynı zamanda öğretmenlerden de beklenen bir özelliktir.

Okul yöneticileri tarafından “Veli Okul İlişkisi” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 20'de verilmiştir.

## Çizelge 20

*Okul Yöneticilerinin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Veli-Okul İlişkisi	X(Madde puan ortalaması*)	Veli Okul İlişkisi					s	Dizi Genişliği
		Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek			
<b>madde/ifadeler</b>	14.66	15	17	9	20	3.47	11	
<b>m15.</b> Vli. okl. faali. akt. rol alır	3.83	4	5	2	5	1.007	3	
<b>m16.</b> Okul yön. ile okul aile bir. aras.sağl.bir iliş. bul.	3.80	4	4	2	5	0.884	3	
<b>m17.</b> Vli., okl. yönt. ve öğrt. eğt. ilg. talp. terdt. etm. bld.	3.42	3.5	4	2	5	1.060	3	
<b>m18.</b> Vli., okl. ve öğrt. sık. zya. edr.	3.63	4	4	2	5	0.970	3	

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 20'deki bulgular çerçevesinde, okul yöneticileri algılarına göre “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunu takip eden alt boyut “Veli Okul İlişkisi”dir (X=14.66). Okul yöneticileri “Veli Okul İlişkisi” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Bu alt boyut altında yer alan maddeler arasında görece en önemli olarak algılanılan madde, “Veliler okul faaliyetlerinde aktif rol alır”, ifadesiyle madde 15 olmuştur.

Slavin ve Madden (2001), eğitimde anne baba katılımının öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamıştır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde aile katılımının öğrenci başarısı ve öğrencinin öz güveni üzerinde etkileri olduğunu belirtmiştir. Ancak, Jeynes, (2003a, 2003b) anne baba desteğinin yeterli olmadığını, aile ile okul arasındaki iletişimin pozitif ve güçlü olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle; öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur (Tutkun ve Köksal, 2000). Bu çerçevede, okul yöneticilerinin “Veli Okul İlişkisi” alt boyutunu etkili görmeleri öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Diğer maddelere göre görece daha az önemli olarak algılanan madde ise, “Veliler, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitimle ilgili taleplerini tereddüt etmeden bildirir” ifadesiyle madde 17 olmuştur. Velilerin eğitim ve öğretime katılımları açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerle

olan iletişimleri önemlidir. Bu açıdan velilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerle rahat iletişim kurabilmeleri eğitime katılımlarını da olumlu etkileyecektir.

Okul yöneticileri tarafından “Öğrenme Fırsatı” alt boyutundaki ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21

*Okul Yöneticilerinin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Öğrenme Fırsatı	Öğrenme Fırsatı						s	Dizi Genişliği
	X(Madde puan Ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek			
<b>madde/ifadeler</b>	12.37	12.37	12		8	15	2.22	7
<b>m9.</b> Öğrt. ögr. uyg. zam. ve kay. sağl. tak.büt. ögr. öğren. kab. eder.	3.62	4	5		1	5	1.23	4
<b>m10.</b> Önc. plan. ögr. etk. kes. uğra. için her. çaba gös.	3.63	4	4		1	5	1.03	4
<b>m11</b> Okul, özel ilgi ve iht. ol. ögr. yard. olac. öğren.faal. sun.	3.60	4	4		1	5	1.04	4

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 21'de yer alan bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin “Veli Okul İlişkisi”nin ardından etkili olarak algıladıkları boyut, “Öğrenme Fırsatı” alt boyuttudur ( $X=12.37$ ). Yöneticiler “Öğrenme Fırsatı” alt boyutunda yer alan ifadelere “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir”, ifadesiyle madde 10 olmuştur. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanan madde ise, “Okul, özel ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilere yardımcı olacak öğrenme faaliyetleri sunar” ifadesiyle madde 11 olmuştur.

Etkili okul hareketinde gerekli koşullar sağlandığı takdirde, her öğrencinin öğrenebileceği inancı hakimdir (Edmonds, 1979, Bloom, 1979). Eşit öğrenme koşullarının sunulması, OECD'nin de üzerinde önemle durduğu bir konudur. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatının sunulması PISA'da eşitlik kavramının özünü oluşturmaktadır. Burada vurgulanan; bütün öğrencilerin yüksek başarı düzeyinde

olması değil, bütün öğrencilere yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için eşit imkân sunulmasıdır (MEB, 2013a).

Okulda öğrenme pek çok faktörden etkilenmektedir. Bunların bir kısmı, öğrencinin genel yeteneği, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi öğrenme-öğretme süreciyle doğrudan geliştirilemeyecek faktörlerdir. Diğer unsurlar ise; öğrencilerin ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumu, kendine olan inancı, motivasyonu, öğretim hizmetinin niteliği gibi okullardaki öğrenme-öğretme süreci ile geliştirilebilecek değişkenlerdir (Bloom, 1979). Bu durum, öğrenmeyi etkileyen değiştirebilir özelliklerin, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesiyle öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de geliştirilebileceğini göstermektedir. Böylece, farklı çevrelerden gelen her öğrencinin okulda öğrenme fırsatı bulması ve en azından okulla birlikte eğitimde fırsat eşitliğini yakalaması mümkün olacaktır. Çağdaş eğitim yaklaşımında öğrencinin bütüncül gelişimi önemlidir (Altıntaş; 2012). Okulda sağlanan olanaklar, öğrencilerin kendilerini gerek akademik anlamda gerekse sosyal, kültürel ve değer gelişimi anlamında gerçekleştirebilmelerine fırsat sunan kurumlar haline gelmelidir.

Okul yöneticileri tarafından “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22

*Okul Yöneticilerinin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi							
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	X(Madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	11.54	11.50	10	7	15	1.98	8
<b>m12.</b> Yap. değ. Ö-D esas. ve sını. geç. yönet. uyg.	3.71	4	4	2	5	0.91	3
<b>m13.</b> Değ. tar. ve ön yarg.	3.88	4	4	2	5	0.74	3
<b>m14.</b> Öğr. perf. öl. daya. test. yanı sıra, perf. day. dur. belir. (port., perf., pro. ve ürün.) yönt. ile izlenir	3.96	4	4	3	5	0.70	2

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 22'de yer alan bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin dördüncü sırada etkili olarak algıladıkları etkili okul boyutu ise “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutudur ( $X=11.54$ ). Okul yöneticileri “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Öğrenci performansı ölçüt dayanaklı testlerin yanı sıra, performansa dayalı durum belirleme (portfolyo, performans, proje ve ürünler) yöntemleri ile izlenir”, ifadesiyle madde 14 olmuştur. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise, “Yapılan değerlendirmeler Ölçme-Değerlendirme esasları ve sınıf geçme yönetmeliğine uygundur” ifadesiyle madde 12 olmuştur.

Okulun temel işlevinin özü öğrenme ve öğretmedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kitapçığında altı yeterlilik alanı tanımlanmıştır. Bunlardan “D” bendinde belirtilen “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlilik alanıdır. Bu kısımda; “Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir, öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır”, ifadesi yer almaktadır. Bu belirleme öğrenci öğrenmelerinin izlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi uygulamaları, geri bildirim ve düzeltmeyi de içermektedir. Geri bildirim ve düzeltme çalışmaları ise öğrenci öğrenmelerinin yükselmesine katkı sağlar. Eğitimde niteliğin artırılması ve eğitim sisteminin iyileştirilmesinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları önemli bir yere sahiptir.

Okul yöneticileri tarafından “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 23de verilmiştir



## Çizelge 23

*Okul Yöneticilerinin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Güvenli ve Düzenli Çevre							
Güvenli ve Düzenli Çevre	X(Madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadele r</b>	11.04	12	12	5	15	2.99	10
<b>m1.</b> Okl.fiz. ort. tem. ve bakı.	3.62	4	5	1	5	1.23	4
<b>m2.</b> Okl. say. ve sev. ort. hâkim.	3.63	4	4	1	5	1.03	4
<b>m3.</b> Öğret. okl. kendi. güv. için. hisset.	3.60	4	4	1	5	1.04	4

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 23'de yer alan bulgular doğrultusunda, yöneticiler “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Okulda saygı ve sevgi ortamı hakimdir” ifadesiyle madde 2 olmuştur. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise, “öğretmenler kendilerini güvende hissetmektedirler” ifadesiyle madde 3 olmuştur.

Okullarda eğitim ve öğretim sürecinin etkili olarak gerçekleşebilmesi için okul ortamının elverişli olmasının yanı sıra, okulun fiziksel kapasitesi ile öğrencilere sunduğu pozitif okul ikliminin de öğrencinin öğrenme ve gelişimini desteklemesi gerekir. Bu açıdan baktığımızda, okulun öğrencilere ve tüm çalışanlarına güvenli ve düzenli bir ortam sunması eğitim-öğretim kalitesini de etkileyecektir. Başka bir ifadeyle; okullarda öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için en temel şartlardan biri öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve özgür bir ortamda hissetmeleridir (Güven ve Dönmez, 2002). Güvenli ve düzenli bir okul ortamı, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan güvende ve huzurlu hissetmelerine neden olacaktır. (Wanat 1996; akt; Dönmez, 2001). Okul terkleri ve sınıf tekrarı ile ilgili yapılan çalışmada bir (MEB ve UNICEF, 2013) öğrenciler en son devam ettikleri okul için değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buna göre; öğrenciler, okulu terk etmelerinin

nedenleri arasında okulda güven ortamının sağlanamadığını, öğrenciler arasındaki şiddetin yaygın ve önemli bir sorun olduğunu ve okulun kendilerine sosyal ve kültürel anlamda bir çevre sunamadığını sıralamışlardır. Okulda güvenliği sağlayacak yönetsel uygulamalar ve kuralların geliştirilmesinde okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir (Özer ve Dönmez 2007). Yöneticilerin her türlü güvenlik önlemini almalarının yanı sıra, tüm öğrencilerin öğrenebileceği, öğretmen ve öğrencilerin çalışabileceği ve gelişebileceği bir vizyonun okula yerleştirilmesi için uygun bir iklim oluşturulmasında da çok önemli görevleri bulunmaktadır (Dönmez, 2001).

Okul Etkililiği Ölçeği- Öğretmen-Yönetici Formu puanlarının “Öğrenim Durumu” değişkenine göre manidar farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla,  $n < 30$  olduğundan parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bağımsız örnekler için uygulanan t-testinin parametrik olmayan alternatifi, “Mann-Whitney U” testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar “t” testinde olduğu gibi iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması yerine, “Mann-Whitney U” testi grupların ortancalarını karşılaştırır (Gamgam ve Altunkaynak, 2008). Elde edilen istatistiksel sonuçlar ise Çizelge 24’de gösterilmiştir.

Çizelge 24

*Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanları ile Öğrenim Durumu Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	U	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Önlisans	3	11 (10-14)	31.00	1.00
	Lisans	21	12 (5-15)		
Öğretimsel Liderlik	Önlisans	3	21 (18-25)	23.50	0.50
	Lisans	21	20 (14-25)		
Öğrenme Fırsatı	Önlisans	3	15 (12-15)	16.50	0.20
	Lisans	21	12 (8-15)		
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Önlisans	3	12 (10-12)	34.00	0.87
	Lisans	21	11 (7-15)		
Veli-Okul İlişkisi	Önlisans	3	15 (14-18)	23.50	0.60
	Lisans	21	15 (9-20)		

$P \leq .05^*$

Çizelge 24'deki bulgular doğrultusunda, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda yöneticilerin “Okul Etkililiği” ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak manidar fark göstermemiştir.

Okul yöneticilerin “Okul Etkililiği Ölçeği” puanlarının “Hizmet Süresi” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesinde, parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğe cevap veren yöneticilerin hizmet süresi “16 yıl ve üstü” ile “11-15 yıl” arasında işaretlendiğinden dolayı burada, bağımsız örnekler için uygulanan t-testinin parametrik olmayan alternatifi, “Mann-Whitney U” testi kullanılmıştır.

Yöneticilerin OEÖ alt boyutları ile “Hizmet Süresi” değişkeni arasındaki farklılığın test edilmesine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 25'de gösterilmiştir.

Çizelge 25

*Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanlarının Hizmet Süresi Bakımından Aralarındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	N	Tepe Değer		U	p
			(En Yüksek)	Düşük-En		
Güvenli ve Düzenli Çevre	11-15 Yıl	6		12 (5-13)	61.50	0.62
	16 Yıl ve Üzeri	18		11.50 (6-15)		
Öğretimsel Liderlik	11-15 Yıl	6		18 (15-25)	62.00	0.62
	16 Yıl ve Üzeri	18		21 (14-25)		
Öğrenme Fırsatı	11-15 Yıl	6		11 (8-15)	69.00	0.34
	16 Yıl ve Üzeri	18		12 (10-15)		
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	11-15 Yıl	6		11 (7-12)	76.00	0.16
	16 Yıl ve Üzeri	18		12 (10-15)		
Veli-Okul İlişkisi	11-15 Yıl	6		13.50 (9-17)	73.50	0.20
	16 Yıl ve Üzeri	18		16 (9-20)		

p≤05\*

Çizelge 25'de yer alan bulgular doğrultusunda; Mann Whitney U testi sonucunda yöneticilerin OEÖ alt boyut algıları “Hizmet Süresi” ne göre istatistiksel olarak manidar fark göstermemiştir.

Yöneticilerin OEÖ puanlarının “Cinsiyet” değişkenine göre manidar bir farklılık oluşturup oluşturmadığının test edilmesinde, Mann-Whitney U analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 26'da gösterilmiştir.

Çizelge 26

*Okul Yöneticilerinin OEÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Bakımından Aralarındaki Farklılığın Sınanmasına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Tepe Değer (En Düşük-En Yüksek)	U	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Kadın	4	9.50 (5-13)	50.50	0.43
	Erkek	20	12 (6-15)		
Öğretimsel Liderlik	Kadın	4	18 (15-24)	49.00	0.52
	Erkek	20	21 (14-25)		
Öğrenme Fırsatı	Kadın	4	11 (9-15)	51.50	0.40
	Erkek	20	12 (8-15)		
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Kadın	4	11.50 (8-12)	48.00	0.58
	Erkek	20	11.50 (7-15)		
Veli-Okul İlişkisi	Kadın	4	12.50 (9-16)	57.50	0.18
	Erkek	20	16 (9-20)		

p≤.05\*

Çizelge 26 incelendiğinde; uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda yöneticilerin OEÖ alt boyutlarından aldıkları puanların ortanca değerleri kadın ve erkek yöneticiler arasında manidar fark göstermemiştir.

### 3.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaç doğrultusunda; öğretmenlerin etkili okul algılarının etkili okulun alt boyutlarında nasıl olduğu ve bu boyutlara ilişkin algılarının; “Hizmet Süresi”, “Cinsiyet”, “Branş” ve “Sınıfındaki Öğrenci Sayısı”na göre manidar fark gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu kısımda öncelikle katılımcıların OEÖ alt boyutlarına verdikleri tepkilerin betimsel istatistikleri verilmiştir. Bunları, sırayla, öğretmenlerin “Okul Etkililiği” konusundaki algıları ile “Hizmet Süresi”, “Cinsiyet”, “Branş” ve “Sınıfındaki Öğrenci Sayısı” değişkenlerine göre aralarında manidar farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına dair bulgular ve yorumlar izlemiştir. Öğretmenlerin

OEÖ ve alt boyutlarına ilişkin puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Çizelge 27'de sunulmuştur.

Çizelge 27

*Öğretmenlerin OEÖ ve Alt Boyutları Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri*

Alt Boyutlar	X	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
Öğretimsel Liderlik	18.63	19.00	20	8	25	4.28	17
Veli-Okul İlişkisi	15.05	16	20	5	20	3.79	15
Öğrenme Fırsatı	11.76	12	12	5	38	2.92	33
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	11.62	12	12	6	15	2.22	9
Güvenli ve Düzenli Çevre	10.82	12	13	4	15	3.09	11
<b>Toplam Ölçek</b>	<b>67.90</b>	<b>70</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>90</b>	<b>13.99</b>	<b>54</b>

Çizelge 27 incelendiğinde, öğretmenlerin algılamalarına göre ortaokullar genelinde görece en etkili olarak algılanılan okul etkililiği alt boyutu 18.63 ortalamayla “Öğretimsel Liderlik” alt boyutudur. Bu bulgu okul yöneticilerine ait bulguyla benzerlik göstermektedir. Bunu sırayla, “Veli Okul İlişkisi” ( $X=15.05$ ), “Öğrenme Fırsatı” ( $X=11.76$ ), “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ( $X=11.62$ ), “Güvenli ve Düzenli Çevre” ( $X=10.82$ ) izlemiştir. Her alt boyuta ait madde betimsel istatistikleri, Çizelge 27'de verilen sıralama ile aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenler tarafından “Öğretimsel Liderlik” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 28'de gösterilmiştir.

## Çizelge 28

*Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Öğretimsel Liderlik							
Öğretimsel Liderlik	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	18.63	19.00	20	8	25	4.28	17
<b>m4.</b> Okul yönt. okul lid. konum.	3.71	5	4	1	5	.98	4
<b>m5.</b> Okul yönt. okul yöne. süreci. öğret. de karar süre. katıl. sağ.	3.66	4	4	1	5	.97	4
<b>m6</b> Okul yönt. bir çok yeni şeyin başlat.	3.74	4	4	1	5	.94	4
<b>m7.</b> Okul yönt. öğret. süreci. aktif yer alır.	3.74	4	4	2	5	.96	3
<b>m8.</b> Okul yönt. okul her yerin. gör. ve kend. kol. ula..	3.78	4	4	1	5	.94	4

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 28'deki bulgular doğrultusunda; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği boyutları arasında görece en etkili algıladıkları boyut “Öğretimsel Liderlik” alt boyutudur. Öğretmenler “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Okul yöneticisi okulun her yerinde görülür ve kendisine kolay ulaşılır” ifadesiyle madde 8 olmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılamalarına göre “Etkili Okul” çerçevesinde görece en etkili algılanan boyut “Öğretimsel Liderlik” alt boyutudur. Bu da gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin öğretimsel liderlik çerçevesinde, iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler ve öğrenciler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini önemsediklerini göstermektedir. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise; “Okul yöneticisi okul yönetim sürecinde öğretmenlerin de karar sürecine katılmalarını sağlar” ifadesiyle madde 5 olmuştur. Maddelerin standart sapmaları da dikkate alındığında, aritmetik ortalama olduğu gibi standart

sapma değerlerinde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da dağılımın homojenliğini göstermektedir.

Öğretmenler tarafından “Veli Okul İlişkisi” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 29'da gösterilmiştir.

Çizelge 29

*Öğretmenlerin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelerle Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Veli Okul İlişkisi							
Veli-Okul İlişkisi	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	15.05	16	20	5	20	2.79	15
<b>m15.</b> Vli. okl. faali. akt. rol alır	3.94	4	4	1	5	1.03	4
<b>m16.</b> Okul yön. ile okul aile bir. aras.sağl.bir iliş. bul.	3.85	4	4	1	5	1.00	4
<b>m17.</b> Vli., okl. yönt. ve öğrt. eğt. ilg. talp. terdt. etm. bld.	3.59	4	4	1	5	1.08	4
<b>M18.</b> Vli., okl. ve öğrt. sık. zya. edr.	3.68	4	4	1	5	1.08	4

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 29'da yer alan bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin algılarına göre “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunu takip eden etkili okul alt boyutu “Veli Okul İlişkisi”dir (X=15.05). Öğretmenler “Veli Okul İlişkisi” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Veliler okul faaliyetlerinde aktif rol alır”, ifadesiyle madde 15 olmuştur. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin veli-okul ilişkisini önemsedikleri söylenebilir. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise, “Veliler, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitimle ilgili taleplerini tereddüt etmeden bildirir”, ifadesiyle madde 17 olmuştur.

Kotaman (2008), yaptığı araştırmada ana-babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılımları ve çocuklarının akademik başarıları arasında manidar bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Anne-babaların eğitim öğretime katılımları,

öğrencilerin sosyal uyumlarının gelişmesi, öz güvenlerinin artması, okuldaki disiplin sorunlarının azalması, öğrencilerin okula devamlarının artması gibi eğitim ve öğretimin pek çok alanında olumlu etkileri vardır (MEB ve UNICEF, 2013; Kotaman, 2008).

Öğretmenler tarafından “Öğrenme Fırsatı” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 30'da gösterilmiştir.

Çizelge 30

*Öğretmenlerin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilere İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Öğrenme Fırsatı							
Öğrenme Fırsatı	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	11.76	12	12	5	35	2.92	33
<b>m9.</b> Öğrt. ögr. uyg. zam. ve kay. sağl. tak.büt. ögr. öğren. kab. eder.	3.98	4	4	2	5	0.82	3
<b>m10.</b> Önc. plan. ögr. etk. kes. uğra. için her. çaba gös.	3.63	4	4	1	5	0.90	4
<b>m11.</b> Okul, özel ilgi ve iht. ol. ögr. yard. olac. öğren. faal. sun.	3.83	4	4	1	5	0.81	4

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 30'da yer alan bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin “Veli Okul İlişkisi”nin ardından etkili olarak algıladıkları okul etkililiği boyutu, “Öğrenme Fırsatı” alt boyutudur (X=11.76). Öğretmenler “Öğrenme Fırsatı” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre en yüksek katılım “Öğretmenler öğrencilere uygun zaman ve kaynak sağlandığı takdirde bütün öğrencilerin öğrenebileceğini kabul eder” ifadesiyle madde 9 olmuştur. Maddelerin standart sapmaları da dikkate alındığında standart sapma değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da dağılımı homejenliğini göstermektedir. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise; “Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye



uğramaması için herkes çaba gösterir.” ifadesiyle madde 10 olmuştur. Etkili okul hareketi, gerekli koşullar sağlandığında bütün öğrencilerin öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu açıdan okulların her öğrenciye kişisel, sosyo-ekonomik durum ve sağlık durumu gibi özelliklerden bağımsız eşit öğrenme fırsatı sunması gerekir. Her öğrenciye eşit öğrenme koşullarının sunulması etkili okulların önemli bir özelliğidir.

Öğretmenler tarafından “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 31’de gösterilmiştir.

Çizelge 31

*Öğretmenlerin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi								
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği	
<b>madde/ifadeler</b>	11.62	12	12	6	15	2.22	9	
<b>m12.</b> Yap. değ. Ö-D esas. ve sın. geç. yönet. uyg.	3.87	4	4	2	5	0.81	3	
<b>m13.</b> Değ. tar. ve ön yarg.	3.90	4	4	2	5	0.85	3	
<b>m14.</b> Öğr. perf. öl. daya. test. yanı sıra, perf. day. dur. belir. (port., perf., pro. ve ürün.) yönt. ile izlenir	3.86	4	4	1	5	0.90	4	

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 31’de yer alan bulgular doğrultusunda; öğretmenler “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre görece en yüksek algılanılan madde “Değerlendirmeler tarafsız ve önyargısızdır” ifadesiyle madde 13 olmuştur. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise, “Öğrenci performansı ölçüt dayanıklı testlerin yanı sıra, performans dayalı durum belirleme (portfolyo, performans, proje ve ürünler) yöntemleri ile izlenir” ifadesiyle madde 14 olmuştur. Maddelerin standart sapma

değerleri dikkate alındığında standart sapma değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da dağılımın homojen olduğunu göstermektedir.

Eğitimde niteliğin artırılması, okul gelişimi ve okul hesap verebilirliği için sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tarafsız, objektif güvenilir ve geçerli bir şekilde elde edilmesi gerekir. OECD, 2007 inceleme raporuna göre; öğrenciler ve okullarla ilgili sonuçların nasıl daha iyi iyileştirilebileceği ve geliştirilebileceğinin anlaşılabilmesi için ölçme uygulamalarının öğrenci odaklı olması ve çeşitli ölçme araçlarından yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2014).

Öğretmenlerin genel yeterlilik alanları içerisinde “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” alanı vardır. Bu doğrultuda; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yetkin ve yeterli olması gerekir. Okulun temel işlevi öğrenme ve öğretmedir. Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, eksikliklerin zamanında tespit edilip gerekli önlemlerin alınması gerekir, ancak bu şekilde eğitimde eksiklikler tespit edilerek daha nitelikli eğitim-öğretim uygulamaları yapılabilir. Okul açık bir sistemdir. Açık sistemlerin en önemli özelliği geri bildirim mekanizmasının olmasıdır, böylece sistemdeki eksiklikler tespit edilir ve sistemin hayatta kalması sağlanır (Sönmez, 2001)

Öğretmenler tarafından “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutundaki ifadelerle verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 32’de gösterilmiştir.

Çizelge 32

*Öğretmenlerin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Güvenli ve Düzenli Çevre								
Güvenli ve Düzenli Çevre	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği	
<b>madde/ifadeler</b>	10.82	12	13	4	15	3.09	11	
<b>m1.</b> Okl.fiz. ort. tem. ve bakı.	3.62	4	5	1	5	1.23	4	
<b>m2.</b> Okl. say. ve sev. ort. hâkim.	3.62	4	4	1	5	1.04	4	
<b>m3.</b> Öğret. okl. kendi güv. için. hisset.	3.59	4	4	1	5	1.05	4	

\*5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Orta derecede katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1: Hiç katılmıyorum

Çizelge 32'de görüldüğü gibi, öğretmenler “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunda yer alan ifadelerle “Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (3.40-4.19) puan aralığında cevap vermişlerdir. Buna göre görece en yüksek katılım madde 1 ve madde 2'ye olmuştur. Diğer maddelere göre görece daha az önemli algılanılan madde ise; “Öğretmenler okulda kendilerini güven içinde hissetmektedirler” ifadesiyle madde 3 olmuştur. Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde standart sapma değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu da dağılımın homejenliğini göstermektedir.

Etkili okullarda fiziksel zarar tehdidinden uzak düzenli, amaçlı ve profesyonel bir atmosfer hakimdir. Okul iklimi baskıcı değildir ve öğrenim ve öğretimi teşvik eder (Lezotte, 1991). Şiddet ortamından uzak ve gelişime açık bir çevrenin olması öğrencilerin okula devamları üzerinde de etkilidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından gerçekleştirilen ortak bir çalışmada, ortaöğretimde sınıf tekrarı ve okul terk nedenleri araştırılmıştır (2013). Çalışma kapsamında sınıf tekrarı yapan çocuklara hayallerinde nasıl bir okul canlandırdıklarını ifade etmeleri istenmiştir;

Öğrencilerin hayalindeki okulun içerisinde etkin bir şekilde kullanılan spor salonu, kütüphane, resim, müzik ve bilgisayar odalarının bulunduğu, duvar ve koridorlarında çeşitli resim ve sanatsal çalışmaların sergilendiği, bahçesinde açık havuzların ve oturma alanlarının olduğu, yeşil alanın bolca kullanıldığı ve bu hayalî okulun daha çok kampüs şeklinde bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler tarafından okula devamsızlık yaparak gittikleri okul dışındaki bilardo, futbol, sinema vb. hoşlarına giden etkinliklerin okul içinde de bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Önemli bir diğer bulgu da öğrencilerin, okulu “arkadaşları ile buluşma yeri” olarak algılamasıdır. Bu durum okulun öğrencilere arkadaşları ile birlikte hem akademik hem de sosyo-kültürel etkinlikleri yapabileme imkânı sunmasının önemini göstermektedir (MEB, 2013;32).

Öğrenciler kendilerini mutlu hissedecekleri, eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra sosyal, kültürel etkinlikleri de yapabilecekleri bir okul ortamı hayal etmişlerdir. “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunun hem öğretmenler hemde yöneticiler tarafından okul etkililiği boyutları arasında son sırada algılanması öğretmen ve yöneticilerin öncelikle diğer özelliklere önem verdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Etkili Okul” boyutlarına ilişkin etkililik algılarının önem sırası benzer çıkmıştır.

Öğretmenlerin OEÖ-alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile “Hizmet Süresi” değişkeni arasında manidar farklılığın olup olmadığı tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 33'de gösterilmiştir.

### Çizelge 33

*Öğretmenlerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Hizmet Süresi Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	N	X	s	F	p	Fark (Scheffe;p≤.05)
Güvenli ve Düzenli Çevre	0-10 Yıl	40	10.12	3.03	1.36	0.24	-
	11-15 Yıl	65	10.89	3.00			
	16 Yıl ve Üzeri	98	11.07	3.17			
Öğretimsel Liderlik	0-10 Yıl	40	17.27	3.80	3.95	<b>0.04*</b>	<b>1-3</b>
	11-15 Yıl	65	18.29	4.48			
	16 Yıl ve Üzeri	98	19.40	4.19			
Öğrenme Fırsatı	0-10 Yıl	40	10.97	1.87	1.84	0.28	-
	11-15 Yıl	65	12.03	3.91			
	16 Yıl ve Üzeri	98	11.89	2.46			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	0-10 Yıl	40	11.05	2.05	1.88	0.29	-
	11-15 Yıl	65	11.63	2.25			
	16 Yıl ve Üzeri	98	11.85	2.27			
Veli-Okul İlişkisi	0-10 Yıl	40	14.05	3.76	1.94	0.20	-
	11-15 Yıl	65	15.50	3.65			
	16 Yıl ve Üzeri	98	15.17	3.86			

p≤.05\*

Çizelge 33'de yer alan bulgular incelendiğinde; tek yönlü varyans analizi sonucunda “Öğretimsel Liderlik” etkili okul alt boyut ortalamaları arasında manidar fark çıkmıştır (F(3,199)=2.74, p<.05). Yapılan post Hoc, Scheff testine göre; öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” alt boyutu puan ortalamaları “Hizmet Süresi” ne göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermiştir (p<.05). Buna göre Hizmet süresi 0-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğretimsel Liderliği” alt boyutu puanları hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden istatistiksel olarak manidar olarak daha düşüktür. Hizmet süresi arttıkça, öğretmenlik mesleğinde ki deneyim de artmaktadır. Eğitim öğretime ilişkin deneyimlerin ve yaşantıların artması öğretmenlerin öğretim liderliğini daha çok benimsemelerine neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin puanları ile “Cinsiyet” değişkeni arasında manidar farklılığın olup olmadığı, bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir. İlgili analiz sonuçları Çizelge 34'de gösterilmiştir.

Çizelge 34

*Öğretmenlerin OEÖ Alt Boyutları Puan Ortalamaları ile Cinsiyet Grupları Arasındaki Farklılığın Sınanmasına Ait t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	s	t	p
Güvenli Düzenle Çevre	Kadın	107	10.52	2.93	-1.48	0.14
	Erkek	96	11.17	3.25		
Öğretimsel Liderlik	Kadın	107	18.12	4.16	-1.80	0.07
	Erkek	96	19.20	4.35		
Öğrenme Fırsatı	Kadın	107	11.56	3.35	-1.02	0.31
	Erkek	96	11.98	2.37		
Öğrenci Öğrenmeleri	Kadın	107	11.25	2.13	-2.55	0.01
	Erkek	96	12.04	2.27		
Veli Okul İlişkisi	Kadın	107	14.66	3.84	-1.58	0.12
	Erkek	96	15.50	3.70		
Toplam Ölçek Puanı	Kadın	107	66.12	13.29	-1.93	0.06
	Erkek	96	69.89	14.57		

$p \leq .05^*$

Çizelge 34'de gösterilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama değerleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında manidar fark yoktur.

Araştırma kapsamındaki ortaokullarda görev yapan öğretmen sayılarının sınıfındaki öğrenci sayısına göre dağılımları Çizelge 35'de gösterilmiştir.

Çizelge 35

*Öğretmen Sayılarının Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları*

Sınıf Mevcudu	Öğretmen Sayısı	%
21-25	32	15.8
26-30	36	17.7
31-35	18	8.9
36-40	26	12.8
41-45	91	44.8
Toplam	203	100

Öğretmenlerin sınıfındaki ortalama öğrenci sayısına göre dağılımları incelendiğinde, %44.8'nin öğrenci sayısı 41-45 aralığında, %17.7'sinin öğrenci sayısı 26-30 aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okullardaki sınıf mevcutlarının ağırlıklı olarak 41-45 aralığında olduğu görülmektedir. Bu rakamlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öngördüğü ideal sınıf mevcudunun üzerindedir. MEB, öngördüğü ideal sınıf mevcudu ise 34'dür (MEB, 2013b). Öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre manidar farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 36'da gösterilmiştir.

**Çizelge 36**

*Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Mevcuduna Göre OEÖ- Alt Boyut Puan Ortalamaları Farkının Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıftaki Öğrenci Mevcudu	N	X	s	P	F	Fark(Scheffey; p≤.05*)
Güvenli ve Düzenli Çevre	(1) 21-25 Öğrenci	32	6.40	1.43	0.00*	131.30	1-2,3,4,5
	(2) 26-30 Öğrenci	36	8.30	1.49			
	(3) 31-35 Öğrenci	18	9.94	2.46			
	(4) 36-40 Öğrenci	26	13.46	1.10			
	(5) 41-45 Öğrenci	91	12.80	1.68			
Öğretimsel Liderlik	(1) 21-25 Öğrenci	32	14.81	2.48	0.00*	36.48	1-3,4,5
	(2) 26-30 Öğrenci	36	14.86	3.10			
	(3) 31-35 Öğrenci	18	18.61	3.90			
	(4) 36-40 Öğrenci	26	21.57	1.94			
	(5) 41-45 Öğrenci	91	20.62	3.72			
Öğrenme Fırsatı	(1) 21-25 Öğrenci	32	9.40	1.54	0.00*	17.83	1-3,4,5
	(2) 26-30 Öğrenci	36	9.88	1.51			
	(3) 31-35 Öğrenci	18	13.11	6.66			
	(4) 36-40 Öğrenci	26	13.07	1.38			
	(5) 41-45 Öğrenci	91	12.68	1.88			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	(1) 21-25 Öğrenci	32	9.37	1.45	0.00*	46.99	1-3,4,5
	(2) 26-30 Öğrenci	36	9.61	1.52			
	(3) 31-35 Öğrenci	18	11.83	1.86			
	(4) 36-40 Öğrenci	26	13.38	1.20			
	(5) 41-45 Öğrenci	91	12.67	1.75			
Veli-Okul İlişkisi	(1) 21-25 Öğrenci	32	9.75	2.00	0.00*	105.99	1-2,3,4,5
	(2) 26-30 Öğrenci	36	11.75	1.93			
	(3) 31-35 Öğrenci	18	15.61	2.97			
	(4) 36-40 Öğrenci	26	18.00	1.55			
	(5) 41-45 Öğrenci	91	17.28	2.26			

p≤.05\* 1:21-25 öğrenci, 2: 26-30 öğrenci, 3: 31-35 öğrenci, 4: 36-40 öğrenci,

Çizelge 36'daki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyut algıları sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre manidar olarak değişmektedir. Buna göre, sınıfındaki öğrenci sayısı 21-25 olan öğretmenlerin “Güvenli ve Düzenli Çevre” algıları, sınıfındaki öğrenci sayısı 26-45 arasında değişen öğretmenlerin algılarından manidar olarak daha düşüktür. Sınıfındaki öğrenci sayısı 26-30 olan öğretmenlerin “Güvenli ve Düzenli Çevre” algıları sınıfında 31-35, 36-40, 41-45 öğrenci olan öğretmenlerin algılarından manidar olarak daha düşüktür. Bu sonuçlara göre sınıfındaki ortalama öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutuna ilişkin algıları, sınıfındaki ortalama öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Yani sınıfında okuttuğu öğrenci sayısı 25 ve daha az olan öğretmenler okul ortamını daha az güvenli ve düzenli algılamaktadır.

Öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” alt boyutuna ilişkin algıları sınıfındaki öğrenci mevcuduna göre manidar olarak farklılık göstermektedir. Buna göre; sınıfında ki öğrenci sayısı 21-25 olan öğretmenlerin “Öğretimsel Liderliği” algıları sınıfında ki öğrenci sayısı 31-35, 36-40 ve 41-45 olan öğretmenlerden manidar olarak daha düşüktür. Bu fark bu boyut için sınıfındaki öğrenci sayısı 26-30 olan öğretmenlerin diğer sınıf büyüklüklerinde öğretmenlik yapanlardan manidar olarak daha düşüktür. Öğretmenlerin “Öğrenme Fırsatı” alt boyutuna ilişkin algıları sınıfındaki öğrenci sayılarına göre manidar olarak farklılık göstermektedir. Buna göre; sınıfında ki öğrenci sayısı 21-25 ile 26-30 aralığında olan öğretmenlerin “Öğrenme Fırsatı” alt boyutuna ilişkin algıları diğer sınıf büyüklüklerinde öğretmenlik yapanlardan manidar olarak daha düşüktür.

Öğretmenlerin “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutuna ilişkin algıları sınıfındaki öğrenci sayılarına göre manidar olarak farklılık göstermektedir. Buna göre; sınıfında ki öğrenci sayısı 21-25 ve 26-30 aralığında olan öğretmenlerin “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutuna ilişkin algıları diğer sınıf büyüklüklerinde öğretmenlik yapanlardan manidar olarak düşüktür. Yani sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi etkili okul alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri sınıf mevcudu daha kalabalık olan öğretmenlere göre düşüktür.

Öğretmenlerin “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutuna ilişkin algıları sınıfındaki öğrenci sayılarına göre manidar olarak farklılık göstermektedir. Buna göre sınıfındaki öğrenci sayısı 21-25 olan öğretmenlerin “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutuna

ilişkin algıları, sınıf büyüklüğü 26 ve 45 aralığında olan sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin algılarından manidar olarak düşüktür. Yani sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin etkili okulun veli-okul ilişkisi alt boyutuna ilişkin algıları, sınıf mevcudu az sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Türkiye’de okul sayısının yetersizliği mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Türkiye’de 2003-2004 eğitim - öğretim yılından itibaren öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın gereği, sınıflarda öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmalıdır. Sınıf mevcudunun 40 ve üzeri olduğu sınıflarda öğrencinin merkeze alınarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılması oldukça güç gözükmektedir. OECD (2009), tarafından yapılan uluslararası TALIS araştırmasının Türkiye sonuçlarında öğretmenler; sınıf mevcudu arttıkça yapılandırılmış, öğrenci yönelimli ve zenginleştirilmiş etkinlikleri daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bütün çocukların öğrenmesini teminat altına almaya çalışan farklı ülkelerdeki reform hareketleri, öğrenci-öğretmen etkileşiminde her bir öğrenciye erişebilmeyi vurgulamaktadır (Sahlberg, 2006).

Alanyazında, hangi sınıfın küçük, hangi sınıfın kalabalık olduğuna dair tartışmalar devam etmekte olup net bir tanımlama henüz yapılmamıştır. OECD (2009), sınıf mevcudunun 30 ve altında olması gerektiğine vurgu yaparken, Johnson (2002), 20 ve daha az mevcuda sahip sınıfları küçük olarak nitelendirmiştir. Yaman (2010)’a göre nüfus artış hızı neredeyse durma noktasına gelmiş batı ülkelerinde bu rakamlar makul görülse de Türkiye’nin genç nüfus potansiyeli göz önüne alındığında, ülke gerçekleri çerçevesinde ideal sınıf mevcutlarının ilköğretimde 25-30 arası, orta öğretimde ise 35-40 arası olabileceğini belirtmiştir. Çizelge 37’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki ortaokullardaki sınıf mevcutlarının %44.8’i, ortalama 41-45 aralığındadır. %12.8’i ise 36-40 aralığındadır. Bu da Yaman (2010) Türkiye’de ortaokullar için önerdiği sınıf mevcudu ile benzerdir.

Kalabalık sınıflarda pek çok sorunla karşılaşmak olasıdır. Örneğin; kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ile öğretmenler arasında iletişim zayıf olmaktadır (Yaman, 2010). Veliler sadece kendi çocuklarını tanıyan ve onlarla ilgilenen öğretmenlerle iletişime geçmekte, bu da öğretmen ve okul yöneticileri tarafından oldukça önemsenen etkili okul boyutlarından “Veli Okul



İlişkisi”nin gelişimini engellemektedir. Diğer önemli olası bir sorun ise, kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ders sonrasında öğretmenle bireysel görüşme imkanı bulamaması ve kendi başarısı hakkında geri bildirim alamamasıdır (Bakioğlu, 1999). Öğretmenler kalabalık sınıf ortamlarında öğrenciler ile iletişim kuramadıklarını, gerekli dikkat ve sınıf hakimiyetini sağlayamadıklarını ve öğrencilerle bire bir ilgilenemediklerini dolayısıyla sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Polat, 2008). Aynı zamanda okula devamsızlık ve disiplin sorunları da kalabalık okullarda görülebilecek sorunlar arasındadır (Nathan ve Thao, 2007; Stockard ve Mayberry 1992, akt: Yıldırım, 2012).

OECD (2009), sınıf büyüklüğünün az olması her zaman iyi olmayabilir diye, sınıf mevcuduna farklı bir bakış getirmiştir. Sınıf mevcudu için her zaman öğrenci/öğretmen oranı ile performans arasında basit bir oranlama söz konusu değildir. PISA 2006, sonuçları doğrultusunda; bir sınıfta bulunan öğrenci sayısı Japonya, Kore, Meksika, Brezilya, Şili ve İsrail’de 30 ve üzeri iken, Danimarka, Lüksemburg, İzlanda, İsviçre ve Rusya’da 20 ve altı olmasına rağmen, Lüksemburg’da PISA Matematik ölçeğinin en üst grubundaki öğrencilerin oranı %2.7 iken bu oran Japonya’da %8.2’dir. ABD öğrenci başarısını uluslararası olarak arttırmak amacıyla, eğitimi geliştirebilecek pek çok öneri arasından en az maliyetli ve uygulanması daha kolay olan sınıf mevcutlarını azaltmayı gündemine almıştır. Bu deneysel çalışma ilköğretimin yalnızca ilk üç sınıfına yönelik olarak bazı eyaletlerde uygulanmaya konulmuştur. Ancak araştırmacılar, 1969-1997 yılları arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının giderek azaldığını, ancak bunun başarıyı arttırdığına ilişkin herhangi bir araştırma bulgusu olmadığını belirtmişlerdir (Burgaz, 2002).

Sınıf büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, akla gelen ilk sorulardan bir tanesi de başarının başka belirleyicilerinin olup olmadığıdır. Okul içi ve okul dışı pek çok değişken başarı üzerinde etkili olabilir. Kamaruddin ve diğerleri (2009), öğrencinin akademik başarısı ile ilişkisinin olduğu dört unsur tanımlamıştır. Bunlar; okul tesisinin özellikleri, evdeki çevre, veli motivasyonu, okul ve öğretmen faktörüdür. Dolayısıyla, sadece sınıf büyüklüğünü azaltmak bize öğrenci başarısını garanti etmez. Ancak kalabalık sınıflar öğrenci motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir, Çınar, Temel, Beden ve Göçgen (2004) yaptıkları çalışmada, öğrenciler kalabalık sınıflarda derse motive olamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler kalabalık sınıflarda ders işlemenin,

sağlıklarını bozduğunu ve stres düzeylerini artırdığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, sınıf ortamının öğeleri, sınıf mevcudu, sınıf atmosferi, sınıfın fiziki düzeni gibi öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen unsurlardır (Creemers ve Reziget, 1996; akt: TALIS, 2010). Yapılan araştırmalarda (Brophy ve Good, 1986; Mortimore ve diğerleri 1988, akt: OECD, 2009) sınıf ortamının başarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki sınıf büyüklüğü ile ilgili benzer çalışmaların sonucundan farklı çıkmıştır. Türkiye'de sınıf mevcutlarının gerek OECD ortalamasının üzerinde olması gerekse MEB önerdiği öğrenci sayısından fazla olması çoğunlukla sınıf mevcudu kalabalık sınıflarda ders işlediğini göstermektedir. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecini var olan duruma göre düzenlemiş olabilirler. Ayrıca Bu durum araştırma grubunda yer alan okulların özelliklerinden de etkilenmiş olabilir. Araştırma grubunda yer alan okulların büyük çoğunluğu merkez okulları ve öğrenci sayısı fazla olan okullar. Merkez okullarda görev yapan öğretmenler belli bir kıdem ve hizmet puanına sahiptirler. Bu öğretmenlerin kalabalık sınıflarla ders yapmaya alışkın olmaları veya bu kalabalık sınıflarla da başedebilirim inancı etkili olmuş olabilir. Bu durumun araştırılması gerekir.

Öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırıldığı diğer değişken “Branş” değişkenidir. Öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının “Branş” değişkenine göre farklılığın sınanmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 37'de gösterilmiştir.

## Çizelge 37

## Öğretmenlerin OEÖ- Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Branş'a Göre Farklılığının Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	X	s	F	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Matematik	29	10.52	3.28	0.37	0.94
	Fen Bilgisi	28	10.32	3.59		
	Türkçe	41	11.00	2.89		
	Sosyal Bilgiler	20	11.45	2.40		
	Görsel Sanatlar	12	11.25	3.70		
	Müzik	11	10.82	3.22		
	İngilizce	22	10.32	3.23		
	Beden Eğitimi	14	10.86	3.04		
	Din Kültürü	11	10.82	2.68		
	Teknoloji Tasarım	15	11.47	3.20		
Öğretimsel Liderlik	Matematik	29	18.69	4.71	0.12	0.99
	Fen Bilgisi	28	18.43	4.76		
	Türkçe	41	18.93	4.50		
	Sosyal Bilgiler	20	18.45	4.03		
	Görsel Sanatlar	12	18.25	4.07		
	Müzik	11	18.09	4.28		
	İngilizce	22	18.86	4.22		
	Beden Eğitimi	14	18.86	3.55		
	Din Kültürü	11	19.18	3.55		
	Teknoloji Tasarım	15	18.07	4.57		
Öğrenme Fırsatı	Matematik	29	11.79	2.76	0.26	0.98
	Fen Bilgisi	28	12.36	5.75		
	Türkçe	41	11.68	2.26		
	Sosyal Bilgiler	20	11.50	2.33		
	Görsel Sanatlar	12	11.42	1.78		
	Müzik	11	11.55	1.97		
	İngilizce	22	11.82	2.13		
	Beden Eğitimi	14	12.14	1.87		
	Din Kültürü	11	11.09	1.45		
	Teknoloji Tasarım	15	11.60	2.10		
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Matematik	29	12.00	2.46	0.33	0.93
	Fen Bilgisi	28	11.89	2.35		
	Türkçe	41	11.27	2.29		
	Sosyal Bilgiler	20	11.35	1.95		
	Görsel Sanatlar	12	11.50	2.75		
	Müzik	11	11.45	1.97		
	İngilizce	22	11.59	2.44		
	Beden Eğitimi	14	12.00	2.15		
	Din Kültürü	11	11.64	1.50		
	Teknoloji Tasarım	15	11.67	2.02		
Veli-Okul İlişkisi	Matematik	29	15.10	4.29	0.26	0.98
	Fen Bilgisi	28	14.68	4.29		
	Türkçe	41	14.68	3.62		
	Sosyal Bilgiler	20	15.55	2.84		
	Görsel Sanatlar	12	15.25	4.33		
	Müzik	11	14.73	4.34		
	İngilizce	22	14.95	4.33		
	Beden Eğitimi	14	16.14	3.48		
	Din Kültürü	11	15.36	2.73		
	Teknoloji Tasarım	15	15.07	3.39		

p≤.05\*

Çizelge 37 incelendiğinde, öğretmenlerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin algıları branşa göre manidar farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmen hangi alanda öğretmenlik yaparsa yapsın etkili okul boyutlarına ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

### 3.1.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaç doğrultusunda öğrencilerin etkili okulun alt boyutlarında algılarının nasıl olduğu ve bu algılar bakımından, Cinsiyet, Ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklara ve Sınıf Düzeylerine göre manidar fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Üçüncü alt amaca ilişkin veriler, OEÖ-Öğrenci Formu ile toplanmıştır

Öncelikle öğrencilerin OEÖ alt boyutlarında yer alan ifadelere verdikleri tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 38'de gösterilmiştir.

Çizelge 38

#### Öğrencilerin OEÖ Alt Boyutları Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	X	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
Öğretimsel Liderlik	17.13	18	19	7	21	3.12	7
Veli-Okul İlişkisi	16.60	17	18	7	21	3.16	7
Güvenli ve Düzenli Çevre	9.21	10	10	4	14	2.05	10
Öğrenme Fırsatı	7.60	8	9	3	9	1.48	6
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	7.51	8	9	3	9	1.55	6
Yüksek Başarı Beklentisi	6.81	7	8	3	9	1.70	6
Toplam Ölçek Puanı	64.70	67	68	27	81	12.92	54

Çizelge 38 incelendiğinde öğrencilerin algılarına göre görece en etkili okul alt boyutu, 17.13 ortalamayla “Öğretimsel Liderlik” olmuştur. Bunu 16.58 ortalamayla “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutu izlemiştir. Bu bulgu araştırma kapsamındaki öğretmen ve yöneticilere ait araştırma sonuçlarıyla benzer çıkmıştır.

Bunu “Güvenli ve Düzenli Çevre”(X=9.21), “Öğrenme Fırsatı” (X=7.60), “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” (X=7.51) ve “Yüksek Başarı Beklentisi” (X=6.81) alt boyutları izlemektedir.

“Öğretimsel Liderlik” alt boyutunda yer ifadelerine verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 39'da gösterilmiştir.

Çizelge 39

*Öğrencilerin Öğretimsel Liderlik Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Öğretimsel Liderlik								
Öğretimsel Liderlik	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği	
<b>madde/ifadeler</b>	17.13	18	19		7	21	3.12	7
<b>m6.</b> Okl. yönt. yrd. ve öğrt. büt. öğren. öğr. ve baş. olm. için çba. gst.	2.63	3	3		1	3	0.60	2
<b>m7.</b> Okl. büt. öğren. öğrt faaliyetlerinden en iyi şekilde faydalanması önemlidir	2.67	3	3		1	3	0.60	2
<b>m9.</b> Okl. yönt. birçok yenl. başl. kşd.	2.27	3	3		1	3	0.73	2
<b>m10.</b> Okl.yönt ve yrd. bzm. srk. ilg.	2.20	2	2		1	3	0.69	2
<b>m11.</b> Okl.yönt. için okl. en önem. kon., eğt-öğrt iyi bir bçm. yrt.	2.60	3	3		1	3	0.62	2
<b>m13.</b> Snf. ypt. çlm. okld. tam.zam. ytiy.	2.24	2	2		1	3	0.71	2
<b>m15.</b> Okl. tml. amc. kim oldg. bak. her. öğr. göm. sağ.	2.54	3	3		1	3	0.66	2

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 39 incelendiğinde, öğrenciler “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunda yer alan madde 9, madde 10 ve madde 13'e “Kısmen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (1.67-2.32) puan aralığında cevap vermişlerdir. Bu maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde, standart sapma değerlerinin de birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. öğrencilerin madde 9, 10 ve 11'e “Kısmen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen bir ortalama ile cevap vermesi özellikle okuldaki müdür ve müdür yardımcılara ilişkin etkililik algılarının görece düşük olduğunu göstermektedir. Madde 6, madde 7, madde 11 ve madde 15'e ise “Tamamen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (2.33-3.00) puan aralığında cevap

vermişlerdir. Öğrenci algılarına göre görece en etkili madde ( $X=2.67$ ;  $s=0.60$ ) “Okulumda bütün öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde faydalanması önemlidir”, ifadesiyle madde 7 olmuştur. Öğrenci algılarına göre görece en etkisiz olan madde ise “Okul yöneticisi ve yardımcıları bizimle sürekli ilgilenir”, ifadesiyle madde 10 olmuştur ( $X=2.20$ ;  $s=0.69$ ). Maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde, standart sapma değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da dağılımın homojen olduğunu göstermektedir.

“Veli Okul İlişkisi” alt boyutunda yer alan ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 40'da gösterilmiştir.

Çizelge 40

*Öğrencilerin Veli Okul İlişkisi Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Veli Okul İlişkisi								
Veli-Okul İlişkisi	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği	
<b>madde/ifadeler</b>	16.60	17	18	7	21	3.16	14	
<b>m21.</b> A-B öğrt. rah. kon. firs. bul..	2.42	3	3	1	3	.66	2	
<b>m22.</b> A-B okl .müd. ve yrd. ile rah. koş. fir. blr.	2.31	2	3	1	3	.70	2	
<b>m23.</b> A-B okl. nlr. old. bilir.	2.47	3	3	1	3	.67	2	
<b>m24.</b> A-B. okl. düz. sem. ve tpl. dzn. olrk. ktı.	2.28	2	2	1	3	.68	2	
<b>m25.</b> A-B okl. etk. dst. verir.	2.34	2	3	1	3	.69	2	
<b>m26.</b> A-B okl. ve öğt. skç. zya. edr..	2.12	2	2	1	3	.63	2	
<b>m27.</b> A-B okl faa. bna. yrd. olr.	2.64	3	3	1	3	.61	2	

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 40'da görüldüğü gibi, öğrenciler “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutunda yer alan madde 26, madde 24 ve madde 22'e “Kısmen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (1.67-2.32) puan aralığında cevap vermişlerdir. Diğer maddelere ise (madde 21, madde 23, madde 25 ve madde 27) “Tamamen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (2.33-3.00) puan aralığında cevap vermişlerdir. “Veli-Okul İlişkisi”, alt boyutunda öğrenciler tarafından görece en

etkili algılanılan madde ( $X=2.64$ ;  $s=0.61$ ) “Anne -babam okul faaliyetlerinde bana yardımcı olur” ifadesiyle madde 27 olmuştur. Öğrenci algılamalarına göre görece en düşük algılanılan madde “Anne-babam okulumu ve öğretmenlerimi sıkça ziyaret eder”, ifadesiyle madde 26 olmuştur ( $X=2.12$ ;  $s=0.63$ ). Bu durumda, öğrencilerin algılarına göre, anne-babaların eğitim-öğretim faaliyetlerinde çocuklarına yardımcı olduklarını ancak okulu ve öğretmenleri ziyaretlerinin seyrek olduğu söylenebilir. “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunda yer alan maddelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 41’de gösterilmiştir.

Çizelge 41

*Öğrencilerin Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Güvenli ve Düzenli Çevre							
Güvenli ve Düzenli Çevre	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	9.21	10	10	4	14	2.05	10
<b>m1.</b> Okl. içi ve bah. tmz. ve bkm.	2.12	2	2	1	3	.61	2
<b>m2.</b> Okl. syg. ve svgi ortm. hkm.	2.17	2	2	1	3	.68	2
<b>m3.</b> Okl.gur. dyuy.	2.45	3	3	1	3	.67	2
<b>m4.</b> Okl. kend. gvn. hisd.	2.47	3	3	1	3	.69	2

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 41’e göre, öğrenciler “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunda yer alan madde 1 ve madde 2’le “Kısmen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (1.67-2.32) puan aralığında cevap vermişlerdir. Diğer maddelere ise (madde 3 ve madde 4) “Tamamen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (2.33-3.00) puan aralığında cevap vermişlerdir. “Güvenli ve Düzenli Çevre”, alt boyutunda öğrencilerin görece en etkili algıladıkları madde “okulumda kendimi güvende hissediyorum” ifadesiyle madde 4 olmuştur ( $X=2.47$ ;  $s=0.69$ ). Öğrencilerin görece en az etkili algıladıkları madde “okulumun içi ve bahçesi temiz ve bakımlıdır” ifadesiyle madde 1 olmuştur ( $X=2.12$ ;  $s=0.61$ ). Bu doğrultuda ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler kendilerini okulda güvende hissettiklerini, ancak öğrenim gördükleri okulun temiz ve bakımlı olmasına kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin algılarına göre okulun çevresinin öğrencilerin istediği düzeyde

temiz ve bakımlı olmadığı söylenebilir. Ayrıca okulda saygı ve sevgi ortamı hakimdir ifadesine de “Kısmen Katılıyorum” kategorisinde cevap vermiş olmaları da öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmenleri ile iletişimlerinin nasıl olduğu sorusunu da akla getirmektedir. PISA 2012 uygulamasında, Türkiye’de okulda mutlu olduğunu söyleyen öğrenci oranı OECD ortalaması üzerindedir. Fakat devamsızlıkla ilgili veriler incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin okul devamsızlık oranları OECD ortalamasının üzerindedir. PISA 2012 uygulaması çerçevesinde uygulanan anket sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri, OECD ortalamasının üzerindedir (MEB, 2013a).

“Öğrenme Fırsatı” alt boyutunda yer alan ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 42'de gösterilmiştir.

Çizelge 42

*Öğrencilerin Öğrenme Fırsatı Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

Öğrenme Fırsatı							
Öğrenme Fırsatı	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	7.58	8	9	3	9	1.46	6
<b>m5.</b> Okl. içr. knd. ilgi aln. ilg. çşt. kol/klüp fal. var.	2.48	3	3	1	3	.72	2
<b>m16.</b> Öğrt. ypt. ödv. ve proj. son. hak. bize ayr. blg. ver.	2.49	3	3	1	3	.66	2
<b>m17.</b> Öğrt. ne kdr. öğr. ölç. için snv .son. bkr.	2.61	3	3	1	3	.61	2

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 42'de görüldüğü gibi, öğrenciler “Öğrenme Fırsatı” alt boyutunda yer alan maddelere “Tamamen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (2.33-3.00) puan aralığında cevap vermişlerdir. “Öğrenme Fırsatı”, alt boyutunda öğrencilerin görece en etkili algıladıkları madde ( $X = 2.61$ ;  $s = 0.61$ ) “Öğretmenlerim ne kadar öğrendiğimizi ölçmek için sınav sonuçlarına bakar” ifadesiyle madde 17 olmuştur. Madde 5 ve madde 16'nın aritmetik ortalama değerleri birbirine yakın olmasına rağmen standart sapma değerleri birbirinden farklıdır ( $X = 2.48$ ,  $s = 0.72$ ;  $X = 2.49$ ,  $s = 0.66$ ). Bu durumda madde 16 gerek aritmetik ortalama değeri ve



gerekse standart sapma değeri dikkate alındığında madde 5'e göre öğrenciler tarafından görece daha etkili algılanmıştır.

“Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunda yer alan ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 43'de gösterilmiştir.

Çizelge 43

*Öğrencilerin Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri*

**Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi**

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği	
<b>madde/ifadeler</b>	7.51		8	9	3	9	1.55	6
<b>m18.</b> Öğrt. bş. ilg. yptk. dğr. trf. ve iyi nyt..	2.52		3	3	1	3	.65	2
<b>m19.</b> Öğrt. drs., drse. btn. ögr. ktlm. sğl. şkl. işl.	2.50		3	3	1	3	.66	2
<b>m20.</b> Öğrt. gnl. çlş., prj. ve snv. sonç. bkr. ders bşr. blr.	2.50		3	3	1	3	.67	2

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 43'de görüldüğü gibi, öğrenciler “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunda yer alan maddelere “Tamamen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (2.33-3.00) puan aralığında cevap vermişlerdir. “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, alt boyutunda öğrencilerin görece en etkili algıladıkları madde ( $X = 2.52$ ;  $s=0.65$ ) “Öğretmenlerim başarılarımızla ilgili yaptıkları değerlendirmelerde tarafsız ve iyi niyetlidir” ifadesiyle madde 17 olmuştur.

Madde 19 ve madde 20'nin aritmetik ortalama değerleri aynı olmasına rağmen standart sapma değerleri birbirinden farklıdır ( $X = 2.50$ ,  $s = 0.66$ ;  $X=2.50$ ,  $s = 0.67$ ). Bu durumda madde 19 gerek aritmetik ortalama değeri ve gerekse standart sapma değeri dikkate alındığında madde 20'ye göre öğrenciler tarafından görece daha etkili algılanmıştır.

“Yüksek Başarı Beklentisi” alt boyutunda yer alan ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 44'de gösterilmiştir.

## Çizelge 44

*Öğrencilerin Yüksek Başarı Beklentisi Alt Boyutuna Yer Alan İfadelere Verdikleri Tepkilerin Betimsel İstatistikleri***Yüksek Başarı Beklentisi**

Yüksek Başarı Beklentisi	X(madde puan ortalaması*)	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	s	Dizi Genişliği
<b>madde/ifadeler</b>	6.81	7	8	3	9	1.70	6
<b>m9.</b> Okl yönt. ve yrd. btn. ögr. için yks. bkl. shpt.	2.27	3	3	1	3	.73	2
<b>m 13.</b> Okl. ynt. oklm. amç. blr. bzm. de gör. sorar	2.24	2	2	1	3	.72	2
<b>m 14.</b> Okl. bzl. için blr. amaç. nlr. odğ. bly.	2.32	2	3	1	3	.74	2

\*3:Tamamen Katılıyorum, 2:Kısmen Katılıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum

Çizelge 44'de görüldüğü gibi, öğrenciler “Yüksek Başarı Beklentisi” alt boyutunda yer alan maddelere “Kısmen Katılıyorum” tepki kategorisine denk gelen (1.67-2.32) puan aralığında cevap vermişlerdir. Yüksek başarı beklentisi alt boyutunda öğrencilerin görece en etkili algıladıkları madde (( $X = 2.32$ ;  $s=0.74$ ) ortalamayla “Okulumuzun bizler için belirlediği amaçların neler olduğunu biliyorum” ifadesiyle madde 14 olmuştur. Öğrencilerin görece en az etkili algıladıkları madde ise “Okul yöneticisi okulumuzun amaçlarını belirlerken bizim de görüşlerimizi sorar” ifadesiyle madde 13 olmuştur ( $X=2.24$ ;  $s=0.72$ ). Etkili okul özellikleri arasında yüksek başarı beklentileri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenciler için yüksek başarı beklentileri çerisinde olması öğrenci motivasyonu üzerinde de etkilidir. Ancak öğrencilerin bu alt boyutta yer alan maddelere “Kısmen Katılıyorum” kategorisine denk gelen ortalamayla cevap vermiş olmaları, okullarda öğrencilerden beklentiler düşük mü? sorusunu akla getiriyor.

Öğrencilerin OEÖ alt boyutları puan ortalamaları “Cinsiyet” değişkenine göre manidar fark gösterip göstermediği bağımsız gruplar t testi ile sınınanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 45'de gösterilmiştir.

## Çizelge 45

*Kız ve Erkek Öğrencilerinin OEÖ Alt boyut Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	s	t
Güvenli ve Düzenli Çevre	Kız	2210	9.41	1.92	6.38*
	Erkek	2250	9.02	2.17	
Öğretimsel Liderlik	Kız	2210	17.49	2.94	7.63*
	Erkek	2250	16.78	3.25	
Öğrenme Fırsatı	Kız	2210	7.68	1.37	4.56*
	Erkek	2250	7.48	1.55	
Yüksek Başarı Beklentisi	Kız	2210	6.97	1.63	5.96*
	Erkek	2250	6.66	1.75	
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Kız	2210	7.67	1.45	7.02*
	Erkek	2250	7.35	1.62	
Veli-Okul İlişkisi	Kız	2210	16.83	3.03	5.36
	Erkek	2250	16.33	3.26	

$p \leq .05^*$

Çizelge 45'deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; OEÖ alt boyutları puan ortalamaları, “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutu hariç, öğrencilerin “Kız” “Erkek” olmalarına göre manidar farklılıklar göstermektedir. Buna göre; kız öğrencilerin “Güvenli ve Düzenli Çevre”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyut puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından manidar olarak daha yüksek çıkmıştır. Yani kız öğrenciler okulu “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutu hariç diğer boyutlarda erkek öğrencilere göre daha etkili algılamaktadır. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları da okulu etkili algılamaları üzerinde etkili olmuş olabilir. Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin buldukları okula ilişkin tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının; “Ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklara” göre farklılaşıp farklılaşmadığı “Tek yönlü varyans analizi ANOVA” ile sınıanmıştır.

Ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve Kültürel olanaklar “Olanaklar” olarak kavramlaştırılarak “Olanaklar” indeksi hesaplanmıştır. Bu çerçevede her bir öğrenci için hesaplanan olanak puanı z puanına dönüştürülerek, z puanı ile veriler ortalaması 0 standart sapması 1 olan puanlara dönüştürülmüştür. Bu

doğrultuda; -1 ile +1 aralığı orta olanak grubu, -1'in altı düşük ve +1'in üstü yüksek olanak grubuna sahip öğrenciler olarak belirlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 46'da gösterilmiştir.

Çizelge 46

*Öğrencilerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Olanak Durumuna Göre Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları*

	Olanak Durumu	N	X	SS	F	p	Fark (Dunett C ;p≤.05)
Güvenli ve Düzenli Çevre	(3) Yüksek Olanak	662	9.66	1.75			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	9.60	1.73	432.81		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	7.50	2.40			
Öğretimsel Liderlik	(3) Yüksek Olanak	662	17.89	2.44			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	17.70	2.54	423.07		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	14.56	4			
Öğrenme Fırsatı	(3) Yüksek Olanak	662	7.78	1.21			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	7.86	1.21	340.00		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	6.47	1.90			
Yüksek Başarı Beklentisi	(3) Yüksek Olanak	662	7.12	1.49			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	7.06	1.47	242.70		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	5.71	2.10			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	(3) Yüksek Olanak	662	7.80	1.54			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	7.71	1.35	199.43		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	6.60	1.94			
Veli-Okul İlişkisi	(3) Yüksek Olanak	662	17.80	3.61			0.00*
	(2) Orta Olanak	2964	17.00	2.81	334.40		<b>3-2,1</b>
	(1) Düşük Olanak	846	14.30	2.54			

p≤.05\*

Çizelge 46 'daki sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda öğrencilerin etkili okul algıları olanak durumlarına göre manidar farklılıklar göstermiştir. Buna göre olanak durumu yüksek olan öğrencilerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin algıları, olanak durumu orta ve düşük olanlara göre manidar olarak yüksektir. Yani ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanakların durumuna göre öğrencilerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin algıları farklılaşmaktadır. Ailelerin

öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklar öğrencilerin okula ve öğrenmeye ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etki sağlamış olabilir,

Öğrencilerin OEÖ alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 47 'de gösterilmiştir.

Çizelge 47

*Öğrencilerin OEÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Sınıf Düzeyine Göre Farklılığın Sınanmasına Ait ANOVA Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	X	SS	F	p	Fark (Scheffe p≤.05)
Güvenli ve Düzenli Çevre	(1) 5. Sınıf	1040	9.63	1.88	20.53	0.00*	<b>1-2,3,4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	9.06	1.90			
	(3) 7. Sınıf	1024	9.19	2.03			
	(4) 8. Sınıf	1360	9.02	2.26			
Öğretimsel Liderlik	(1) 5. Sınıf	1040	18.19	2.77	72.81	0.00*	<b>1-2,3,4</b> <b>2-3,4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	17.36	2.70			
	(3) 7. Sınıf	1024	16.71	3.20			
	(4) 8. Sınıf	1360	16.45	3.37			
Öğrenme Fırsatı	(1) 5. Sınıf	1040	7.90	1.33	59.13	0.00*	<b>1-3,4</b> <b>2-3,4</b> <b>3-4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	7.85	1.29			
	(3) 7. Sınıf	1024	7.45	1.44			
	(4) 8. Sınıf	1360	7.23	1.62			
Yüksek Başarı Beklentisi	(1) 5. Sınıf	1040	7.32	1.68	46.72	0.00*	<b>1-2,3,4</b> <b>2-3,4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	6.82	1.62			
	(3) 7. Sınıf	1024	6.56	1.69			
	(4) 8. Sınıf	1360	6.61	1.69			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	(1) 5. Sınıf	1040	8.08	1.32	106.79*	0.00*	<b>1-2,3,4</b> <b>2-3,4</b> <b>3-4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	7.71	1.40			
	(3) 7. Sınıf	1024	7.36	1.53			
	(4) 8. Sınıf	1360	7.03	1.66			
Veli-Okul İlişkisi	(1) 5. Sınıf	1040	17.23	3.03	26.16*	0.00*	<b>1-2,3,4</b> <b>2-4</b> <b>3-4</b>
	(2) 6. Sınıf	1040	16.67	2.92			
	(3) 7. Sınıf	1024	16.45	3.19			
	(4) 8. Sınıf	1360	16.10	3.31			

p≤.05\*

Çizelge 47 'deki sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda öğrencilerin etkili okul algıları sınıf düzeylerine göre manidar farklılık göstermiştir. Buna göre; beşinci

sınıftaki öğrencilerin “Etkili Okul” alt boyutlarına ilişkin algıları altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin algılarından manidar olarak daha yüksektir. Altıncı sınıfta ki öğrencilerin “Öğretimsel Liderlik” alt boyutuna ilişkin algıları ise yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin algılarından manidar olarak daha yüksektir. Bu bulgular doğrultusunda, sekizinci sınıf öğrencilerinin “Öğretimsel Liderlik” algıları diğer sınıf seviyelerine göre en düşüktür. Sekizinci sınıf öğrencileri SBS doğrultusunda özellikle son sınıfta zamanlarının neredeyse çok büyük bir kısmını dershanelerde geçiriyorlar ve kendi okullarından uzaklaşmaya başlıyorlar. Okula ve okuldaki yöneticilere ilişkin algıları bu durumdan etkilenmiş olabilir.

Altıncı sınıftaki öğrencilerin “Öğrenme Fırsatı” alt boyutuna ilişkin algıları yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin algılarından manidar olarak daha yüksektir. Yedinci sınıftaki öğrencilerin “Öğrenme Fırsatı” algıları ise sekizinci sınıftaki öğrencilerin algılarından manidar derecede daha yüksektir.

Sonuç olarak, etkili okulun alt boyutlarında öğrenci algıları sınıf seviyesi yükseldikçe düşmektedir. Burada öğrencilerin altıncı sınıftan itibaren sınavlara hazırlık amacıyla okul dışı eğitim kurumlarına gitmeye başlamış olmaları okuldan ve okul kültüründen yavaş yavaş uzaklaşmalarına neden olmuş olabilir. Liseye ve üniversiteye geçişte yapılan sınavlara hazırlık amacıyla okul dışı eğitim kurumlarına gitme sıklığı, sınıf seviyesi yükseldikçe artış göstermektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA] 2011). Bununla birlikte öğrencilerin okula ilişkin tutumları da okulu etkili algılamaları üzerinde etkili olmuş olabilir. Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010), yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okula ilişkin olumsuz tutumlarında bir artış gözlemlemişlerdir. Buna göre öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okula yönelik olumlu tutumları azalmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik tutumları açısından özellikle ilköğretim kademesi ile ortaöğretim kademesi arasında açık bir fark saptamışlardır. Bu durumda öğrencilerin okulu etkili algılamaları konusunda okula ilişkin tutumlarının yönü de etkili olmuş olabilir.

#### *3.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Bu alt amaç doğrultusunda öğrencilerin yılsonu genel akademik başarısını (8. Sınıf öğrencileri için SBS puanları) yordamada etkili okulun alt boyutlarının

katkısı sınanmıştır. Veriler bu amaç doğrultusunda “Çok Değişkenli Regresyon Analizi” ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 48’de gösterilmiştir.

Çizelge 48

*Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Etkili Okul Boyutlarının Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	30.63	1.194	-	25.65	.000	-	-
Veli Okul İlişkisi	.77	.071	.17	11	.000**	.39	.16
Öğretimsel Liderlik	.38	.122	.08	3.14	.002*	.45	.05
Güvenli Düzenli Çevre	1.24	.121	.18	10.22	.000**	.42	.15
Yüksek Başarı Beklentisi	1.31	.174	.16	7.53	.000**	.41	.11
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	.026	.17	.00	.155	.880	.34	.00
Öğrenme Fırsatı	.620	.18	.06	3.45	.000**	.37	.05
	R=0.518		R <sup>2</sup> =0.268				
	F <sub>(6,4465)</sub> =272.747		p=0.000				

*Yıl sonu akademik başarı puanı=30.63+0.77\*( Veli Okul İlişkisi)+0.38\*(Öğretimsel Liderlik)+1.24\*( Güvenli ve Düzenli Çevre+1.31\* (Yüksek Başarı Beklentisi)+0.62\*( Öğrenme Fırsatı)*

p≤05\*

Çizelge 48’deki modele ait  $F_{(6,4465)}=272.747$  olarak tespit edilmiştir.  $p<.05$  olduğundan modelin anlamsız olduğuna ilişkin  $H_0$ /Yokluk hipotezi reddedilmiş ve model manidarlığı doğrulanmıştır. Modelde  $R^2:0.268$ ’dir. Modelde otokorelasyon varlığının incelenmesi için Durbin-Watson analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen değer 0 ile 4 arasında değişir, değer 0’ a yaklaşması pozitif otokorelasyonu, 4’ e yaklaşması negatif otokorelasyonu ifade eder. 1.5 ile 2.5 arasında bir değer elde ediliyorsa otokorelasyon yoktur anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Analiz sonucunda elde edilen değer 1.70 olarak tespit edilmiştir. Buna göre modelde otokorelasyon bulunmamaktadır. Ayrıca modele giren bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı problemini kontrol amacı ile VIF değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait VIF değerleri 5’in altında olduğu için modelde çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Genel olarak  $VIF \geq 10$  olması durumunda çoklu doğrusal bağlantı probleminin olacağı vurgulanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çizelge 48 incelendiğinde etkili okul alt boyutları birlikte öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanlarının %27'sini açıklamaktadır ( $R^2:0.268$ ). Bununla birlikte analiz sonucunda oluşan regresyon eşitliğinde sabit ( $t=25.65$ ,  $p<.05$ ), Veli Okul İlişkisi ( $t=11$ ,  $p<.05$ ), Öğretimsel Liderlik ( $t=3.14$ ,  $p<.05$ ), Güvenli ve Düzenli Çevre ( $t=10.22$ ,  $p<.05$ ), Yüksek Başarı Beklentisi ( $t=7.53$ ,  $p<.05$ ) ve Öğrenme Fırsatı algısı ( $t=3.45$ ,  $p<.05$ ), öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanlarına manidar katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak; öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutu hariç ( $p>.05$ ), etkili okul alt boyutları (Veli Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Güvenli ve Düzenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Öğrenme Fırsatı), öğrencilerin akademik başarı puanlarının açıklamada yüksek ve manidar bir katkı sağlamaktadır.  $R=0.52$ ,  $R^2=0.27$ ,  $p<.05$  söz konusu etkili okul alt boyutları birlikte, öğrenci akademik başarı puanındaki toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır

Sadece “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutu akademik başarıyı açıklamada manidar katkı sağlamamıştır. Diğer alt boyutlar ise akademik başarının yordanmasına manidar katkı sağlamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem sırası; Güvenli ve Düzenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Veli-Okul İlişkisi, Öğretimsel Liderlik, Öğrenme Fırsatı ve Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesidir. Buna göre, “Veli Okul İlişkisi” düzeyindeki bir birimlik artış, akademik başarıya 0.77 birim, “Yüksek Başarı Beklentisi” düzeyindeki bir birimlik artış, akademik başarıya 1.31 birim, “Öğrenme Fırsatı” düzeyindeki bir birimlik artış, akademik başarıda 0.63 birim, “Güvenli ve Düzenli Çevre düzeyindeki” bir birimlik artış, akademik başarıda 1.24 birim, “Öğretimsel Liderlik” düzeyindeki bir birimlik artış, akademik başarıda 0.38 birimlik manidar katkı sağlamaktadır.

Bu durumda; öğrencilere sağlanan; olumlu veli-okul ilişkisi, okulda sunulan öğrenme fırsatı, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özelliği, okulun güvenli ve düzenli bir çevre sunması, okulda öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentisi akademik başarıyı yordamaktadır.

Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2012-2013 eğitim öğretim yılında sadece sekizinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan SBS sonuçları, araştırmanın yapıldığı ortaokullardaki sekizinci sınıf öğrencilerine aittir. SBS puanları üzerindeki etkili değişkenlerin tespiti amacı yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları Çizelge 49'da gösterilmiştir. Akademik başarının



göstergesi olarak öğrencilerin e-okul veri tabanında tutulan yılsonu akademik başarı not ortalamaları alınmıştır.

Çizelge 49

*Öğrencilerin SBS Puanlarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Etkili Okul Boyutlarının Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	143.75	10.040	-	14.32	.000	-	-
Veli Okul İlişkisi	4.711	.70	.214	6.77	.000**	.38	.164
Öğretimsel Liderlik	.910	1.17	.042	.78	.44	.37	.019
Güvenli Düzenli Çevre	6.433	1.19	.200	5.40	.000**	.39	.131
Yüksek Başarı Beklentisi	-1.132	1.88	-.026	-.60	.548	.30	-.015
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	2.033	1.52	.046	.18	.180	.32	.032
Öğrenme Fırsatı	2.772	1.70	.062	1.63	.10	.35	.039
	R=0.452			R <sup>2</sup> =0.205			
	F <sub>(6,1357)</sub> =58.20.			p=0.000			

*SBS Puanı=143.75+4.71\*( Veli Okul İlişkisi)+0.91\*(Öğretimsel Liderlik)+6.43\*( Güvenli ve Düzenli Çevre+ 1.13\* (Yüksek Başarı Beklentisi)+2.03\*(Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi)+2.77\*( Öğrenme Fırsatı)*

Çizelge 49'a göre, modele ait  $F_{(6,1357)}=58.20$  olarak tespit edilmiştir.  $p \leq .05$  olduğundan modelin anlamsız olduğuna ilişkin  $H_0$ /Yokluk hipotezi reddedilmiş ve model manidarlığı doğrulanmıştır. Modelde otokorelasyon varlığının incelenmesi için Durbin-Watson analizi uygulanmış ve değeri 1.71 olarak tespit edilmiştir. Buna göre modelde otokorelasyon bulunmamaktadır. Ayrıca modele giren bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı problemini kontrol amacı ile VIF değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait VIF değerleri 5'in altında olduğu için modelde çoklu bağlantı bulunmamaktadır.

Çizelge 49 incelendiğinde etkili okul alt boyutları birlikte sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarının %20'sini açıklamaktadır ( $R^2:0.205$ ). Bununla birlikte analiz sonucunda oluşan regresyon eşitliğinde sabit ( $t=14.32$ ,  $p<.05$ ), Veli Okul İlişkisi algısı ( $t=6.77$ ,  $p<.05$ ) ve Güvenli Düzenli Çevre algısı ( $t=5.40$ ,  $p<.05$ ) sekizinci sınıf öğrencilerinin SBS puanlarına manidar katkı sağladığı bulunmuştur.

“Öğretimsel Liderlik”, “Yüksek Başarı Beklentisi”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, “Öğrenme Fırsatı” alt boyutlarının öğrencilerin SBS puanına manidar katkı sağlamadığı gözlenmektedir. Standardize edilmiş regresyon

katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin SBS üzerindeki göreceli önem sırası; Veli-Okul İlişkisi, Güvenli ve Düzenli Çevre, Öğrenme Fırsatı, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi, Öğretimsel Liderlik ve Yüksek Başarı Beklentisidir. Öğrencilerin SBS başarılarının yordanmasında en yüksek manidar katkısı “Güvenli ve Düzenli Çevre” ile “Veli Okul İlişkisi” boyutları sağlamıştır. Öğrencilere sunulan güvenli ve düzenli bir eğitim-öğretim çevresi öğrencinin motivasyonu, dolayısıyla akademik başarısı ve okula devamı üzerinde etkili olmaktadır. Pişkin ve diğerleri (2011)'ne göre; öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri okullarda eğitim etkinliklerinin sürdürülmesinin de ön koşuludur. Okulların temel görevlerinden biri, öğrencilere istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış, güvenli ve düzenli bir eğitim öğretim çevresi sunmaktır. Bazı araştırmacılar (Kitsantas, Ware ve Martinez-Ariaz, 2004); okulların verimliliği ve etkililiğinde öğrencilerin başarıları ve gelişimleri açısından güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, okul etkililiğinin artırılmasında temel koşullardan biri olarak nitelendirmektedirler.

Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin özellikle ailelerinden aldıkları sosyal destek akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Yıldırım, 2006; Yıldırım ve Ergene, 2003). Veli okul ilişkisi ve sosyal desteğin aynı zamanda öğrencilerin okul devamsızlıkları ve okul terkleri üzerinde de etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Bu durumda elde edilen bu sonuç öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki veli-okul ilişkisi açısından alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralel çıkmıştır (MEB ve UNICEF, 2006; Kaysılı 2008; Schumann, 2010).

### *3.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim durmları, evde sağlanan sosyal, eğitsel ve kültürel olanaklar ve öğrencilerin etkili okul algıları öğrencilerin akademik başarılarını ne derece yordamaktadır? sorusuna yanıt aramak için, söz konusu değişkenlerin akademik başarıyı yordamaya katkısı “Çok Değişkenli Regresyon” analizi ile test edilmiştir. Akademik başarının göstergesi olarak öğrencilerin e-okul veri tabanında tutulan yılsonu akademik başarı not ortalamaları alınmıştır.

Çizelge 50

*Akademik Başarının Yordanmasına Katkı Sağlayan Değişkenlerin Tespitine İlişkin Yapılan Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	54.12	1.182	-	45.77	.000	-	-
Anne Eğitim	-.866	.082	-.124	-10.61	.000**	-.303	-.115
Baba Eğitimi	-.655	.088	-.102	-7.40	.000**	-.110	-.080
Veli Okul İlişkisi	.201	.062	.044	3.26	.001*	.390	.035
Öğretimsel Liderlik	.159	.104	.035	1.53	.080	.453	.017
Güvenli Düzenli Çevre	.537	.104	.077	5.14	.000**	.420	.056
Yüksek Başarı Beklentisi	1.306	.148	.155	8.82	.000**	.413	.096
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	.279	.142	.030	1.97	.034*	.336	.021
Öğrenme Fırsatı	.463	.153	.048	3.02	.002*	.372	.033
Olanaklar	6.44	.185	.450	34.740	.000**	.619	.378
	R=0.692		R <sup>2</sup> =0.479				
	F <sub>(9,4454)</sub> =455.02		p=0.000				

*Yıl sonu akademik başarı puanı*=54.12+ .87\*(Anne Eğitimi)+.66\*(Baba Eğitimi)+.20\*(Veli Okul İlişkisi)+.53\*(Güvenli ve Düzenli Çevre)+1.31\*(Yüksek Başarı Beklentisi)+.28\*(Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi)+.47\*(Öğrenme Fırsatı)+6.44\*(Olanaklar)

Çizelge 50'de gösterilen modele ait  $F_{(9,4454)}=455.02$  olarak tespit edilmiştir.  $p<.05$  olduğundan modelin anlamsız olduğuna ilişkin  $H_0$  Yokluk hipotezi reddedilmiş ve model manidarlığı doğrulanmıştır.

Modelde  $R^2:0.48$ 'dir. Modelde otokorelasyon varlığının incelenmesi için Durbin-Watson analizi uygulanmış ve değeri 1.82 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca modele giren bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı problemini kontrol amacı ile VIF değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait VIF değerleri 5'in altında olduğu için modelde çoklu bağlantı bulunmamaktadır.

Çizelge 50'deki model incelendiğinde etkili okul alt boyutları, anne eğitimi, baba eğitim ve olanaklar birlikte öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanlarının %48'ni açıklamaktadır ( $R^2:0.48$ ). Bununla birlikte analiz sonucunda oluşan regresyon eşitliğinde sabit ( $t=45.77$ ,  $p<.05$ ), Veli Okul İlişkisi ( $t=3.26$ ,  $p<.05$ ), Güvenli ve Düzenli Çevre ( $t=5.14$ ,  $p<.05$ ), Yüksek Başarı Beklentisi ( $t=8.82$ ,  $p<.05$ ), Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi ( $t=1.97$ ,  $p<.05$ ), Öğrenme Fırsatı ( $t=3.02$ ,  $p<.05$ ) ve Olanaklar ( $t=34.74$ ,  $p<.05$ ), öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanlarına manidar katkı sağladığı bulunmuştur.

“Öğretimsel Liderlik” etkili okul alt özelliklerine ait algılar hariç tüm alt özellikleri, öğrenciye ailenin sağladığı eğitsel ve kültürel olanaklar öğrencilerin akademik başarı ortalamasına manidar katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak; etkili okul alt özellikleri (Veli Okul İlişkisi, Güvenli ve Düzenli Çevre, Yüksek Başarı Beklentisi, Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi, Öğrenme Fırsatı), evde öğrenciye sağlanan olanaklar değişkenleri birlikte, öğrencilerin akademik başarı puanları ile yüksek olarak ve manidar bir ilişki vermektedir.  $R=0.69$ ,  $R^2=0.48$ ,  $p<.05$ . Öğrenci başarısı üzerinde manidar en yüksek katkıyı “olanaklar” (evde öğrenciye sağlanan) değişkeninin sağladığı bulunmuştur. Buna göre; olanaklar puanındaki bir birimlik artış öğrenci başarısı üzerinde 6.44 birim manidar katkı sağlamıştır. Adı geçen değişkenler birlikte, öğrenci akademik başarı puanındaki toplam varyansın %48'sini açıklamaktadır. Öğrencinin okul başarısının şekillenmesinde, aileleri tarafından sağlanan destekleyici bir ev-aile ortamı, öğrencinin derslere olan ilgisi ve akademik başarısı üzerinde önemli ve belirleyici etmenler olduğuna ilişkin araştırma bulgularıyla bu bulgu paralel çıkmıştır (Henderson ve Mapp, 2002; Boxer ve Huesmann, 2009; Biedinger 2011).

Modelde anne eğitimi ve baba eğitimi ile yıl sonu akademik başarı puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç alanyazında yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Alanyazında anne - baba eğitim durumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına göre üniversite mezunu olan anne-baba çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Davis-Kean, 2005). PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye" de eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları ile daha az eğitilmiş ailelerin çocukları arasında manidar fark bulunmuştur (Tedmem, 2014). PISA 2003, 2006 ve 2009 verileri kullanılarak yapılan araştırmalarda bireylerin okuryazarlık düzeyi ve anne baba eğitimi arasındaki ilişkinin pozitif yönde manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, baskıda; Usta, 2014). Buna karşın; alanyazında öğrencilerin akademik başarısına etki eden etmenler arasında baba eğitim durumunun manidar bir fark yarattığı ancak anne eğitim durumunun bir farklılık yaratmadığına ilişkin araştırma bulguları da bulunmaktadır (Keskin ve Sezgin, 2009; Arslantaş, Özkan ve Külekçi, 2012). Boxer ve Huesmann (2009), anne-baba eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını ancak dolaylı olarak uzun dönemde etkili olduğunu belirtmiştir. Modelde anne-baba eğitim durumu ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir

ilişkinin çıkması anne-babanın çocukla birlikte geçirdiği zamanla ilişkili olabilir. Annenin ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukla geçirilen zamanda azalma olabilir bu durum da akademik başarıyı olumsuz etkilemiş olabilir.

Çizelge 50 incelendiğinde “Öğretimsel Liderlik” hariç tüm alt boyutların, eğitsel ve kültürel olanak puanlarının öğrencilerin akademik başarısına manidar katkı sağladığı görülmektedir. Benzer bir bulgu, Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı'nın (baskıda); Türk öğrencilerin PISA 2003-2006 ve 2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel etkenlerin araştırılması çalışmasında elde edilmiştir. Buna göre, 2003-2006 ve 2009 PISA uygulamalarında Türk öğrencilerin okuma becerisinin en iyi yordayıcıları sırasıyla evdeki eğitim kaynakları ( $\beta = .26$ ;  $p < 0.001$ ) anne-baba eğitim durumu ( $\beta = .21$ ;  $p < 0.001$ ) ve kültürel olanaklardır ( $\beta = .21$ ;  $p < 0.001$ ).

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birinci sırada etkili olarak algıladıkları, etkili okul alt boyutu “Öğretimsel Liderlik” olarak tespit edilmişti. Ancak Çizelge 54'deki sonuçlar incelendiğinde “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunun öğrenci başarısına manidar katkı sağlamadığı gözlenmektedir. Buna karşılık “Yüksek Başarı Beklentisi” alt boyutu öğrenci başarısına manidar katkı sağlamaktadır. Edmonds (1979), yüksek beklentilerin etkili okullarda anahtar bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, ailelerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere karşı yüksek başarı beklentisi içerisinde olması öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkilidir (Lezotte, 1991). Öğretmenlerin sınıftaki öğrenmeyi teşvik edici davranışlar sergilemesi, öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları konusundaki olumlu beklentilerini öğrencilerine yansıtması, Pygmalion etkisi yaratmaktadır.

Rosenthal ve Jacobson (1968) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarına ilişkin beklentiler geliştirdiklerini bu öğrencilerin de öğretmenlerine tepki verdiklerini ve öğrenci performanslarının yüksek beklentiler ışığında şekillendiğini tespit etmişlerdir. Pygmalion etkisi; sınıfta, öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olmasıdır. Bu da öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Aydoğan, 2003). Bu durumda öğretmenlerin sınıfta öğrencilerden yüksek beklentiler içerisinde olduklarını eğitsel faaliyetlerle göstermelidir. Haberman (1991 akt: Bamberg, 2002) bu eğitsel faaliyetleri, öğrencilere bilgi vermek, öğrencilere ödev vermek ve ödevleri incelemek, öğrencileri yönlendirmek, sınıfta konular üzerinde tartışma yapmak, şeklinde sıralamıştır. Bu durumda,

öğretmenin sınıfta ders işlerken kullandığı yöntemler, düzenli ödev verme ve ödev takibi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenci başarısına manidar derecede en yüksek katkı sağlayan bir diğer değişken “Olanaklar” olarak tanımlanan ailelerin öğrencilere evde sağladığı sosyal, eğitsel ve kültürel olanakların düzeyidir. Öğrencilerin evdeki olanakları arttıkça başarılarının da arttığını gösteren pek çok çalışma vardır (Gülleroğlu, Bilican, ve Demirtaşlı-baskıda; Dickinson ve Tabors; 2001. akt: Yıldırım, 2012, Kean, 2005; MEB, 2005; Shigi, 2006; Gelbal 2008, Güvender, 2014). Sahip olunan olanakların yüksek olması, aynı zamanda dolaylı olarak ailenin sosyo-ekonomik durumu hakkında da bilgi vermektedir. Bu durumda evde sağlanan olanakların yüksek olması, sosyo-ekonomik düzeyin de yüksek olduğuna ilişkin ipucu vermektedir (Al-Samarrai ve Peasgood, 1998). Kamaruddin ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada öğrenci başarısı ile evdeki olanaklar arasında düşük ancak manidar bir ilişki bulmuştur. Evdeki olanaklar olarak; öğrencinin kendisine ait bir odasının, çalışma masasının ve bilgisayarının olup olmadığı alınmıştır. Güvender (2014) ÖBBS ile Öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında, ÖBBS 2008 uygulamasında, evde öğrencilere sağlanan olanaklar ile Türkçe başarısı arasında manidar bir ilişki çıkmamıştır (MEB, 2010). Buna karşın, ÖBBS, 2005 uygulamasında evde sağlanan olanaklar ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki bulunmuştur (MEB, 2007).

Araştırmadan evde sağlanan olanaklar arttıkça öğrenci başarısının da arttığı sonucu çıkarılabilir. Ancak evdeki olanaklar müdahale edilebilecek bir değişken değildir. Bundan dolayı, öğrencilere fırsat eşitliği sağlama adına okulların etkililiğinin artırılması ve herkes için eğitim kalitesinin sağlanması önem kazanmaktadır.

### *3.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Bu alt amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin okul hesap verebilirliğin boyutlarına ilişkin algıları yoklanmıştır. Okul yöneticilerinin bu boyutlara ilişkin algıları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde, “Öğrenim Durumu”, “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyete” göre manidar fark oluşturmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin algıları, zen (2011) tarafından geliştirilen “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” lçeği ile toplanmıştır.

Okul hesap verebilirlik ölçeğinde yer alan ifadelere verilen tepkilere ilişkin betimsel istatistikler izelge 51'de gösterilmiştir.

Çizelge 51

*Yöneticilerin HVÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri*

Alt Boyutlar	Benimseme Düzeyi						Uygulanabilir Bulma Düzeyi							
	X	s	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	Dizi Geişliği	X	s	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	Dizi Geişliği
Öğrencilerin Akademik Başarısı	55.83	10.09	58.5	42	34	70	36	48.91	6.78	50	50	37	63	26
Eğitim-Öğretim Hakkı	42.20	5.62	47	50	28	50	22	40.95	3.62	41	45	27	50	23
Yöneticiler Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	73.08	6.61	74	80	56	80	24	61.83	7.12	61	56	50	74	24
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	54.20	5.88	55.5	60	40	60	20	44.87	8.88	47	47	18	57	39
Kaynak Kullanımı	33.70	1.68	35	35	31	35	4	29.62	4	31	31	19	35	16
Toplam Ölçek Puanı	262.04	24.88	267.50	229	214	291	77	222.62	20.09	220.50	204	187	255	68



Çizelge 51 incelendiğinde, yöneticilerin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin ifadelerde belirtilenleri “Benimseme” düzeyleri “Uygulanabilir Bulma” düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Buradan okul yöneticilerinin okul hesap verebilirliğine ilişkin yapacakları benimsediklerini ancak bunları aynı oranda uygulanabilir bulmadıkları sonucu çıkarılabilir. Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik etkinliklerine ilişkin yapılacaklarda görece en çok benimsedikleri alt boyut “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardır” ( $X=73.08$ ). Ancak bu alt boyuta ilişkin yapacakları aynı oranda uygulanabilir bulmamışlardır ( $X=61.83$ ). Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar arasında; okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumu yazılı bilgilendirmek, eğitime ilişkin tüm yenilikleri güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak, öğrencilerin devam durumu hakkında velisine bilgi vermek gibi sorumluluklar yer almaktadır. Okul yöneticileri bu sorumlulukları benimsediklerini ancak aynı düzeyde uygulanabilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt boyut altında okul yöneticilerinin diğer etkinliklere göre görece daha çok benimsedikleri ve daha çok uygulanabilir buldukları etkinlik; “ Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek”dir ( $x_b=4.88$ ;  $x_u=4.67$ ).

Bu bulgu, Özen (2011)'nin yaptığı araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar arasında en çok benimsedikleri etkinlik, “öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmektir”. Bu durum 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanu'nun 53. maddesinde;

Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum, köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır (MEB, 2014c)

şeklinde ifade edilmektedir. Bu açıklama doğrultusunda öğrenim çağına gelmiş çocukların okula devamlarının sağlanması ve takip edilmesi noktasında müfettişlerin, zabıtalının, köy muhtarlarının ve mülki amirlerinin yasal olarak hesap verme zorunluluğu bulunmaktadır. Ancak okul yöneticileri yasal sorumluluğa rağmen bu etkinliği benimsedikleri düzeyde uygulanabilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt boyut altında okul yöneticilerinin görece en az benimsedikleri etkinlik ise ( $x_b= 4.17$ ;  $x_u=3.50$ ); ortalamayla; “öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine

ilişkin bilgi vermek”dir. Oysa öğrenci gelişimi hakkında veliye düzenli bilgi vermek öğrenci gelişimi ve sürecin takibi açısından hayati önem taşımaktadır.

Diğer önemli bir bulgu ise; okul yöneticilerinin, eğitim - öğretime ilişkin; “Eğitim Hakkı” ve “Fırsat Eşitliği” alt boyutlarında yer alan etkinlikleri en az benimsedikleridir ( $X_b = 21.26$ ;  $X_b = 23.91$ ). Okul yöneticilerinin “Eğitim Hakkı” alt boyutunda yer alan etkinliklerden görece daha az benimsedikleri ve daha az uygulanabilir buldukları etkinlik; ( $x_b = 4.08$ ;  $x_u = 3.67$ ) “Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek”dir. Bu alt boyut altında görece en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları etkinlik ise; “Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programlarını (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak”dır ( $(x_b = 4.42$ ;  $x_u = 4.00)$ ). “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda okul yöneticilerinin hesap verebilirlik etkinlikleri arasında görece en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları etkinlik; “Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak”dır. ( $x_b = 4.92$ ;  $x_u = 4.50$ ). Okul yöneticileri bu etkinliğe, “Tamamen Benimsiyorum/Tamamen Uygulanabilir” kategorisine denk gelen ortalamayla cevap vermişlerdir. Okul yöneticilerinin bu alt boyutta görece en az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları etkinlik ise; “Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak”dır ( $x_b = 4.67$ ;  $x_u = 4.08$ ).

Eğitim alma hakkı anayasal bir hakktır. Eğitim eşitliği ilkesine dayanan bir eğitim sistemi bir ülkenin insan kaynaklarını daha verimli hale getirmek için izlenecek en etkili yollar arasında başta yer alır. Türkiye’de eğitime erişme konusunda coğrafi bölgeler arasında hatta aynı bölgedeki okullar arasında bile farklılıklar vardır (T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2014). Ülkemizde nitelikli eğitimin önündeki en önemli engellerden birisi, öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımının sağlanamamasıdır (Berberoğlu, 2011). Eğitimin temel amacı bireylerin var olan potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak olmalıdır. Bu çerçevede eğitim sistemi, farklı sosyo-ekonomik seviye ve kültürden gelen her bireye, özgeçmişlerinden bağımsız olarak eşit öğrenme ve eğitim fırsatı sunacak şekilde çalışmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, bireysel farklılıkların gözetilerek eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini arttıracaktır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde okul yöneticilerine

okuldaki eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve her öğrenci için eğitim hakkı ve fırsat eşitliğini sağlama açısından büyük sorumluluklar düşmektedir. Yeni liderlik çalışmaları, kuramsal ve uygulamalı olarak öğretimsel liderliği yöneticinin merkez rolü içerisinde kabul etmektedir. Yöneticilerin öğrenci performansının iyileştirilmesinde giderek artan bir hesap verebilirlik sorumlulukları vardır. Ramsey (1999); okullarda yöneticilerin hesap vermek zorunda oldukları konular arasında; ayrımcı davranmama, hakkaniyet ilkesine önem verme ve sürekli en iyisi için çalışma gibi ilkelerden bahsetmiştir (akt; Kantos, 2013).

Ortaokul yöneticilerinin okul hesap verebilirliğinde yer alan etkinlikleri “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeylerinin “Öğrenim Durumu” değişkenini karşılaştırmak üzere “Kruskal Wallis H” istatistiği uygulanmıştır.. Analize ait sonuçlar Çizelge 52'de gösterilmiştir.

#### Çizelge 52

*Yöneticilerin HVÖ Alt Boyutlarına Ait Puanların Öğrenim Durumu Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Öğrenim Durumu	N	Benimseme Düzeyi		Uygulanabilir Bulma Düzeyi			
			Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	X <sup>2</sup>	p	Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	X <sup>2</sup>	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Önlisans	3	44 (42-67)	.37	0.54	45 (39-54)	.62	0.43
	Lisans	21	59 (34-70)			50 (37-63)		
Eğitim Hakkı	Önlisans	3	16 (16-25)	1.05	0.45	15 (14-23)	.63	0.43
	Lisans	21	23 (16-25)			20 (14-25)		
Fırsat Eşitliği	Önlisans	3	22 (14-25)	3.81	0.052	19 (13-25)	1.30	0.26
	Lisans	21	25 (21-25)			24 (13-25)		
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Önlisans	3	80 (66-80)	.70	0.40	56 (56-74)	.017	0.90
	Lisans	21	74 (56-80)			61 (50-73)		
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Önlisans	3	58 (52-60)	.57	0.45	51 (38-51)	.23	0.63
	Lisans	21	55 (40-60)			47 (18-57)		
Kaynak Kullanımı	Önlisans	3	35 (31-35)	.00	1.00	29 (24-32)	.39	0.53
	Lisans	21	35 (31-35)			31 (19-35)		

**Çizelge 52 incelendiğinde,** Kruskal Wallis H testine göre; okul yöneticilerin, hesap verebilirlikle ilgili etkinlikleri, “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” algı düzeyleri “Öğrenim Durumu”na göre manidar olarak değişmemektedir.

Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirliğinin alt boyutlarına ilişkin etkinliklere ilişkin “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyleri “Hizmet Süresi” değişkenine göre manidar farklılık oluşturmakta mıdır? Sorusuna yanıt

aramak için parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden “Mann Whitney U” istatistiği ile analiz yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Çizelge 53'de gösterilmiştir.

Çizelge 53

*Yöneticilerin HVÖ Alt Boyut Puan Değerlerinin Hizmet Süresi Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Hizmet Süresi	N	Benimseme Düzeyi			Uygulanabilir Bulma Düzeyi		
			Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	U	p	Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	U	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	11-15 Yıl	6	60 (42-70)			49 (39-55)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	57 (34-67)	47.00	0.67	50 (37-63)	57.00	0.87
Eğitim Hakkı	11-15 Yıl	6	23 (16-25)			19 (14-24)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	22 (14-25)	55.50	0.92	20 (14-25)	57.50	0.82
Fırsat Eşitliği	11-15 Yıl	6	25 (22-25)			24,50 (16-25)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	25 (14-25)	47.50	0.68	22 (13-25)	44.50	0.51
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	11-15 Yıl	6	75,50 (56-79)			62 (50-72)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	74 (62-80)	59.50	0.72	61 (53-74)	51.00	0.87
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	11-15 Yıl	6	56 (40-60)			47,50 (40-49)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	55,50 (44-60)	57.00	0.87	46,50 (18-57)	53.50	0.97
Kaynak Kullanımı	11-15 Yıl	6	33,50 (31-35)			31 (19-35)		
	16 Yıl ve Üzeri	18	35 (31-35)	65.00	0.50	30,50 (24-35)	50.00	0.82

$p \leq 0.05^*$

Çizelge 53 incelendiğinde, Mann Whitney U testi sonucuna göre; okul yöneticilerinin, Hesap Verebilirlik Ölçeği'ndeki etkinliklerin yapılabileceklerine dair, “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyleri “Hizmet Süresi” ne göre manidar fark göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin kıdem yılının yani deneyimlerinin hesap verebilirlik etkinliklerini uygulama ve benimseme düzeyinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik ölçeğinin alt boyutlarında yer alan etkinliklerin yapılabileceklerine ilişkin “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyleri cinsiyete göre manidar fark oluşturmakta mıdır? Sorusuna yanıt aramak için parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden “Mann Whitney U” istatistiği ile analiz yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Çizelge 54'de gösterilmiştir

## Çizelge 54

*Yöneticilerin HVÖ Alt Boyutları Puan Değerlerinin Cinsiyet Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Benimseme Düzeyi			Uygulanabilir Bulma Düzeyi		
			Ortanca (En Düşük- En Yüksek)	U	p	Ortanca (En Düşük-En Yüksek)	U	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Kadın	4	60 (46-70)	32.00	0.58	52.50 (43-55)	30.50	0.48
	Erkek	20	57 (34-67)			50 (37-63)		
Eğitim Hakkı	Kadın	4	23.50 (16-25)	34.50	0.68	19 (16-21)	43.00	0.85
	Erkek	20	22 (14-25)			20 (14-25)		
Fırsat Eşitliği	Kadın	4	25 (25-25)	28.00	0.39	24.50 (16-25)	34.50	0.69
	Erkek	20	25 (14-25)			22 (13-25)		
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Kadın	4	75.50 (56-79)	43.50	0.79	61 (50-70)	44.00	0.80
	Erkek	20	74 (62-80)			61 (53-74)		
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Kadın	4	56 (40-59)	46.50	0.62	46 (40-49)	46.00	0.68
	Erkek	20	55.50 (44-60)			47 (18-57)		
Kaynak Kullanımı	Kadın	4	33 (31-35)	50.00	0.48	31 (19-33)	40.00	1.00
	Erkek	20	35 (31-35)			30.50 (24-35)		

$p \leq .05^*$

Çizelge 54 incelendiğinde, Mann Whitney U testi sonucuna göre; yöneticilerin, hesap verebilirlik ölçeğindeki değişkenlerin, her alt boyutta, yapılabileceklere dair, “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeylerindeki algıları Cinsiyete göre manidar farklılık oluşturmamaktadır.

Sonuç olarak araştırma kapsamındaki ortaokullarda görev yapan yöneticilerin hesap verebilirlik etkinliklerine ilişkin her alt boyutta, “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeylerine ilişkin algıları, “Öğrenim Durumu”, “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyet” değişkenlerine göre manidar fark göstermemektedir.

### 3.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaç doğrultusunda öğretmenlerin, okul hesap verebilirliğinin, boyutlarına ilişkin algıları nasıldır? Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğinin boyutlarına ilişkin algıları, benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde; “Hizmet Süresi” ve “Cinsiyet” değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt

aranmıştır. Öğretmenlerin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin algıları, Özen (2011) tarafından geliştirilen “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” ölçeği ile toplanmıştır.

“Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyinde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 55'de gösterilmiştir.

Çizelge 55

*Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Benimseme Düzeyi							Uygulanabilir Bulma Düzeyi						
	X	s	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	Dizi Genişliği	X	s	Ortanca	Tepe Değer	En Düşük	En Yüksek	Dizi Genişliği
Öğrencilerin Akademik Başarısı	55.55	8.55	57	62	28	70	42	48.31	7.68	48	42	31	70	39
Eğitim-Öğretim Hakkı	46.30	3.85	47	50	31	50	19	40.96	5.75	42	39	20	50	30
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	70.57	7.31	72	80	46	80	34	61.92	9.93	61	59	33	80	47
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	52.54	6.75	54	58	18	80	42	44.88	8.85	47	47	12	60	48
Kaynak Kullanımı	32.14	3.76	33	35	13	35	22	28.60	5.06	29	30	15	35	20
Toplam Ölçek Puanı	257.11	23.30	261	258	186	295	109	220.92	28.84	220	204	131	286	155

Çizelge 55 incelendiğinde, öğretmenlerin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin, “Benimseme” algı düzeyi ortalamalarının “Uygulanabilir Bulma” algı düzeyi ortalamalarına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir ( $X_b=257.11$ ;  $X_b=220.92$ ). Buradan öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin etkinlikleri benimsediklerini ancak aynı oranda uygulanabilir bulmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin, “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyi ortalamaları ile benzerlik göstermektedir ( $X_b=262.04$ ;  $X_u=222.62$ ). Ancak okul yöneticilerinin, okul hesap verebilirlik etkinliklerine ilişkin yapılacaklarda, gerek benimseme düzeyinde gerekse uygulanabilir bulma düzeyindeki algıları öğretmenlerin algılarından görece daha yüksektir. Bu durum okul yöneticilerinin kendilerini okuldaki her türlü eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin yedinci bölüm 39. maddesine göre okulun faaliyetlerinden tek sorumlu olarak görülen okul müdürleridir (MEB, 2014). Öğretmenlerin okul hesap verebilirlik etkinliklerine ilişkin en çok benimsedikleri alt boyut “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” dır ( $X=70.57$ ). Ancak bu alt boyuta ilişkin etkinlikleri aynı oranda uygulanabilir bulmamışlardır ( $X=61.92$ ). Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin olarak en çok benimsedikleri ve en çok uygulanabilir buldukları etkinlik ise; “Okula ait okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek” dir ( $X_b=4.76$ ;  $X_u=4.12$ ). Öğretmenler bu etkinliğe “Tamamen Benimsiyorum” kategorisine denk gelen ortalamayla cevap vermiş olmalarına karşın uygulanabilirliğine ilişkin olarak “Çoğunlukla Uygulanabilir” kategorisine denk gelen ortalamayla cevap vermişlerdir.

TALIS (2010) ulusal raporunda öğretmenler kendilerinin değerlendirilmesi sonucunda maddi ödül, maaşta artış veya meslekte ilerleme gibi mesleği daha cazip kılabilecek değişiklik gibi dönütlerin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin özellikle ödüllendirme ölçütlerine ilişkin standartların belirlenmesini benimsediklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin olarak en az benimsedikleri ve en az uygulanabilir buldukları etkinlik ise, “Öğretmenlerin gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak” dır ( $X_b=4.08$ ;  $X_u=3.57$ ).

TALIS (2010) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'de hizmetiçi eğitime katılım oranları araştırmaya katılan diğer ülkelere kıyasla düşüktür. Türkiye'deki



öğretmenler hizmetiçi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki öğretmenlere göre isteksiz görünmektedirler. Türkiye'de hizmetiçi eğitim alan öğretmen oranı düşüktür. Öğretmenler eğitimlerin verimsiz olduğunu ve güncel ihtiyaçlarına cevap vermediğini belirtmişlerdir. Oysa Türkiye'deki öğretmenlerin önemli bir kısmının genç olduğu göz önünde bulundurulacak olursa hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gelişimi adına önemi daha net görülebilir. ABD'de 1987 yılında kurulan “Profesyonel Öğretim Standartları için Ulusal Heyet” özel bir eğitim örgütüdür ve öğretmenin bilmesi gereken ve yapabileceği standartları tanımlar, bu tanımlar çerçevesinde öğretmenlere sertifika verilir. ABD'de 35 eyaletin 400'den fazla bölgesinde öğretmenlerde bu sertifika şartı aranmaktadır. Amerika'da federal reformlar ve NCLB, bütün öğretmenlerin yüksek bir şekilde nitelendirilmesini istemektedir (Kantos, 2013). Türkiye'de MEB'nin “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından öğretmenler için genel ve özel yeterlilik alanları tanımlanmıştır (MEB, 2011) Ancak bu yeterlilik alanlarının tespitine ve sertifikalandırılmasına yönelik bir çalışma mevcut değildir. Hesap verebilirlik boyutunda öğretmenlerin bir takım yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Sockett (1980; akt; Kantos, 2013), öğretmenlerin bireysel olarak ailelere ve öğrencilere, kamuoyuna, işverenlerine, sanayi ve ticaret örgütlerine karşı hesap vermek zorunda olduklarını belirtmiştir. Diğer önemli bir bulgu ise; öğretmenler, Eğitim - Öğretime ilişkin; “Eğitim Hakkı” ve “Fırsat Eşitliği” alt boyutlarında yapılacakları en az benimsemişlerdir. (Xb=22.14; Xb =24.15). Eğitim Hakkı alt boyutunda öğretmenlerin, diğer etkinliklere göre en az benimsedikleri ve en az uygulanabilir buldukları etkinlik, “Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek” tir (Xb=4.22; Xb =3.62).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce yayımlanan “Öğretmen Genel ve Özel Yeterlilik Alanları”nda, öğretmenlerin genel yeterlilikleri arasında; B bendinde “Öğrenciyi Tanıma” D bendinde ise “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlilikleri yer almaktadır. Bu durumda, nitelikli öğretmenden beklenen öğrencisini çok yönlü tanınması ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencisiyle ilgili öğrenmeyi, gelişimi izlemesi ve değerlendirmesidir. Bunun sonucu olarak da bu alanlarda kamuoyuna, velilere ve işverenlerine karşı hesap verebilir olması gerekmektedir. Sockett (1980), öğretmenlerin çıktılara-sonuçlara ilişkin olarak ve sonuçlara götüren süreçle ilişkin hesap verebilir olmaları gerektiğini öne sürmüştür (akt; Kantos, 2013).

Eğitim hakkı alt boyutunda, diğer etkinliklere gore en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları etkinlik ise “ğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olmak” dir ( $X_b=4.66$ ;  $X_b =4.36$ ). Son yıllarda Türkiye'de özellikle ğretmen nitelikleri ve bu niteliklerin eğitim-ğretim ortamlarına yansması ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmıştır (Arslan ve Özpinar, 2008; Kılınç, 2013; Maden, Durukan, Aslan, 2010; MEB, 2011) ğretmenlerin eğitimde hesap verebilirlik algıları bu açıdan önemlidir. Eğitimde niteliği arttırmak ve nitelikli bireyler yetiştirmek bu alanda motivasyonu yüksek, işiyle ilgili hesap verebilir, alan ve pedagojik bilgisi yüksek öğretmenlerle mümkün olacaktır.

Türkiye'de ğretmen kimliğinin gelişimi üzerine bir boylamsal araştırma yapan Kılınç (2013) sorunun çözümüne yönelik önerilen politikalar olarak öncelikle, öğretmenlerin alanlarında daha verimli çalışabilmeleri için motivasyonlarının arttırılması ve ekonomik olarak güçlendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öncelikle atama sorunlarının üzülmesi gerektiğini vurgulayan Kılınç (2013), ancak bu sorunlar zldkten sonra ğretmen niteliği üzerinde konuşulabileceğini belirtmektedir. Öğretmenin MEB tarafından yayımlanan Genel ve zel Yeterlilik alanlarında (MEB, 2011) ifade edilen yeterlilikleri sergilemeleri ve uygulamaya dönüştürmeleri öncelikli olarak bu mesleği sevmeleri ve motivasyonlarının yüksek olması ile ilgilidir. Araştırmada, Fen ve Teknoloji alanı ğretmenlerinin motivasyonlarının Sosyal Bilimler alanı öğretmenlerine gore daha düşük olduğunu ve başka bir mesleğe geçme isteklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Türkiye'nin Fen ve Teknolojiye yatırım yaparak 2023'e kadar ilk 10 büyük ekonomi arasına girme hedefinin ancak Fen ve Teknoloji alanlarında kaliteli elemanlar ve uzman personel ile mümkün olacağını belirtmektedir. Bu bireylerin yetişmesi için, motive olmuş, istekli ve pedagojik açıdan daha güçlü Fen alan öğretmenlerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Türkiye'nin PISA ve TIMSS gibi uluslararası geniş ölçekli sınav sonuçlarının bu kapsamda ele alınarak başarısızlığın nedenleri araştırılabilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2011de taslak olarak yayımlanan “Ulusal ğretmen Stratejisi” belgesinde 21. yüzyılda değişen eğitim kavramı, ğretmen nitelikleri, yeniden tanımlanan okul liderliği, değişimin merkezinde yer alan okullar ve özellikleri, sürdürülebilirlik ve eğitimde hesap verebilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda amaçlanan değişimler arasında; öğretmenlerin kariyer gelişimi ve ödüllendirme sistemlerinin iyileştirilmesi

ile öğretmen etkililiğini değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi yer almaktadır (Türk Eğitim Sen, 2012).

Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğinin boyutlarına ilişkin yürütülecek etkinlikleri “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyleri “Hizmet Süresi” değişkenine göre manidar farklılık oluşturmaktadır mı? sorusuna yanıt aramak için yapılan analiz sonuçları Çizelge 56'da verilmiştir.

### Çizelge 56

*Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyutlarındaki Puan Ortalamalarının Hizmet Süresi Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Hizmet Süresi	N	Benimseme Düzeyi				Uygulanabilir Bulma Düzeyi			
			X	SS	F	p	X	SS	F	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	0-10 Yıl	40	56.78	8.42			50.65	8.45		
	11-15 Yıl	65	54.78	8.74	0.67	0.18	47.52	6.75	2.38	0.14
	16 Yıl ve Üzeri	98	55.56	8.52			47.88	7.83		
Eğitim Hakkı	0-10 Yıl	40	22.45	2.541			19.75	3.71	1.03	
	11-15 Yıl	65	21.46	3.298	2.67	0.15	18.72	3.66		0.54
	16 Yıl ve Üzeri	98	22.47	2.714			19.02	3.48		
Fırsat Eşitliği	0-10 Yıl	40	24.33	1.716			22.45	2.89	0.790	
	11-15 Yıl	65	23.88	1.644	1.57	0.11	21.66	3.13		0.61
	16 Yıl ve Üzeri	98	24.28	1.427			21.83	3.39		
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	0-10 Yıl	40	71.15	7.543			64.90	10.19	2.45	
	11-15 Yıl	65	70.75	6.745	0.25	0.91	60.62	9.96		0.18
	16 Yıl ve Üzeri	98	70.22	7.641			61.57	9.67		
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	0-10 Yıl	40	53.40	5.310			47.35	7.76	2.25	
	11-15 Yıl	65	52.00	7.189	0.53	0.61	43.63	9.19		0.21
	16 Yıl ve Üzeri	98	52.55	7.007			44.71	8.93		
Kaynak Kullanımı	0-10 Yıl	40	32.75	2.580	0.79	0.58	30.20	4.45	2.77	
	11-15 Yıl	65	31.80	4.243			27.88	5.48		0.14
	16 Yıl ve Üzeri	98	32.12	3.832			28.43	4.91		

$p \leq 0.05^*$

Çizelge 56'da ki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin HVÖ alt boyutlarındaki etkinliklerin yapılabilirliklerine dair, “Benimseme” ve “Uygulanabilir

Bulma” düzeyleri “Hizmet Süresi” değişkenine göre manidar farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin HVÖ alt boyutlarına ilişkin etkinliklerin yapılabilirliklerine dair “Benimseme” ve “Uygulanabilir Bulma” düzeyleri “Cinsiyet” değişkenine göre manidar fark oluşturmaktadır mı? sorusuna yanıt aramak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analize ait sonuçlar Çizelge 57’de gösterilmiştir.

Çizelge 57

*Öğretmenlerin HVÖ Alt Boyutlar Puan Ortalamalarının Cinsiyet Gruplarındaki Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Benimseme Düzeyi			Uygulanabilir Bulma Düzeyi		
			X	SS	t	X	SS	t
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Kadın	107	55.26	8.44	-0.51	49.08	7.32	1.52
	Erkek	96	55.88	8.72		47.45	8.02	
Eğitim Hakkı	Kadın	107	22.18	2.98	0.18	19.37	3.49	1.28
	Erkek	96	22.10	2.84		18.73	3.68	
Fırsat Eşitliği	Kadın	107	24.23	1.50	0.73	22.36	3.01	<b>2.21*</b>
	Erkek	96	24.07	1.63		21.38	3.37	
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Kadın	107	70.89	6.92	0.64	62.68	9.70	1.15
	Erkek	96	70.23	7.77		61.07	10.18	
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Kadın	107	52.46	6.68	-0.19	45.37	8.27	0.83
	Erkek	96	52.64	6.87		44.34	9.47	
Kaynak Kullanımı	Kadın	107	32.07	3.99	-0.31	29.20	4.84	1.78
	Erkek	96	32.23	3.51		27.94	5.25	

$p \leq .05^*$

Çizelge 57 incelendiğinde; kadın öğretmenlerin “Fırsat Eşitliği” alt boyutundaki değişkenleri “uygulanabilir bulma düzeyleri” erkek öğretmenlerden manidar olarak daha yüksektir ( $t_{(106)}=2.212$ ,  $p < .05$ ). Ancak aynı alt boyuta dair benimseme düzeyinde manidar bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin, “Fırsat Eşitliği” alt boyutundaki etkinlikleri benimseme düzeyleri, erkek öğretmenlere göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Okul hesap verebilirlik alt boyutları, Fırsat Eşitliği alt boyutu puanları “Uygulanabilir Bulma” düzeyi hariç, diğer alt boyutlarda cinsiyete göre manidar fark gözlenmemiştir. Bu durumda kadın öğretmenler “Fırsat Eşitliği” alt boyutundaki etkinlikleri erkek öğretmenlere göre daha uygulanabilir bulmuşlardır.

## BÖLÜM 4

### 4.1. Sonuçlar ve Öneriler

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

#### 4.1.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Okul yöneticileri ve öğretmenler için görece en etkili algılanılan etkili okul özelliği “Öğretimsel Liderlik” tir. Görece en az etkili algılanılan özellik , “Güvenli ve Düzenli Çevre” dir.
- Öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” alt boyutuna ilişkin algıları hizmet sürelerine göre değişmektedir. Buna göre hizmet süresi 0-10 yıl olan öğretmenlerin “Öğretimsel Liderlik” puanları hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden manidar olarak daha düşüktür.
- Öğretmenlerin etkili okulun bütün alt boyutlarına ilişkin algıları derslerine girdikleri sınıfın mevcuduna göre manidar farklılık göstermiştir. Buna göre sınıfındaki öğrenci mevcudu 21-25 olan öğretmenler sınıfındaki öğrenci mevcudu 26 ve 45 arasında olan öğretmenlere göre etkili okulun tüm boyutlarında görece okulu daha az etkili algılamışlardır.
- Öğrenciler için etkili okulun özellikleri arasında görece en etkili özellik, “Öğretimsel Liderlik” dir. Öğrencilerin etkili okul alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre manidar farklılık göstermiştir. Buna göre; kız öğrencilerin etkili okulun tüm alt boyutlarına ilişkin algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.
- Öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre etkili okulun özelliklerine ilişkin algıları, manidar farklılıklar göstermiştir. Buna göre; beşinci sınıftaki öğrencilerin etkili okulun özelliklerine ilişkin algıları,

altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin algılarından manidar olarak daha yüksek çıkmıştır.

- Öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasında etkili okul alt boyutlarının katkısı incelendiğinde, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunun akademik başarının yordanmasına manidar katkı olmadığı saptanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri için etkili okul alt boyutlarına ilişkin algılarının aynı zamanda ortaöğretime yerleştirilme puanlarını yordamaya katkısı incelenmiştir. Etkili okul özelliklerinden sadece okulun “Veli Okul İlişkisi” ile okulun “Güvenli ve Düzenli Çevre” olarak algılanması ortaöğretime yerleştirilme puanlarının yordanmasına manidar katkı sağlamıştır. Diğer etkili okul özelliklerinin, “Öğretimsel Liderlik”, öğrencilere ilişkin “Yüksek Başarı Beklentisi” “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” ve “Öğrenme Fırsatı” ortaöğretime yerleştirilme sınavı başarısını yordamaya manidar katkısı saptanmamıştır.
- Etkili okul alt boyutlarından “Öğretimsel Liderlik” hariç tüm alt boyutların, evde sağlanan sosyal, eğitsel ve kültürel olanakların öğrencilerin akademik başarısına manidar olarak katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba eğitim durumu ise öğrenci akademik başarısı ile negatif manidar bir ilişki göstermiştir. Öğrenci başarısının yordanmasına en büyük katkıyı öğrencilere evde sağlanan sosyal, kültürel ve eğitsel olanaklar sağlamaktadır.
- Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik alt boyutlarında yer alan etkinliklere ilişkin “Benimseme” düzeyleri “Uygulanabilir Bulma” düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Okul yöneticilerinin okul hesap verebilirlik değişkenlerine ilişkin etkinliklerde görece en çok benimsedikleri alt boyut “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” alt boyutudur. Ancak okul yöneticileri bu alt boyuta ilişkin etkinlikleri benimsedikleri oranda uygulanabilir bulmamışlardır.
- Öğretmenlerin okul hesap verebilirlik alt boyutlarındaki etkinliklere ilişkin “Benimseme” düzeyindeki algıları “Uygulanabilir Bulma” düzeyine ilişkin algılarından görece daha yüksek çıkmıştır.

- Öğretmenlerin okul hesap verebilirlik alt boyutlarındaki etkinliklerin yapılabilirliklerine ilişkin görece en çok benimsedikleri alt boyut “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” alt boyutudur.

#### 4.1.2.Öneriler

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

##### *Uygulayıcılar İçin Öneriler*

1. Etkili okul özellikleri arasında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler tarafından ilk sırada etkili olarak algılanan özellik “Öğretimsel Liderlik”dir. Bu durumda özellikle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliği önem kazanmaktadır. Bu açıdan okul yöneticilerinin özellikle yöneticilik ve liderlik özelliklerinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Etkili okullar etkili liderler tarafından yönetilmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin özellikle yöneticilik alanında yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir. Okul yöneticilerinin yöneticilik alanında yüksek lisans yapmış deneyimi olan öğretmenler arasından seçilmesi okul yöneticilerinin etkililiklerine ve dolayısıyla okulun etkililiğine olumlu katkı sağlayabilir.
2. Etkili okulun önemli boyutlarından biri olan “Veli-Okul İlişkisi” gerek öğretmenler gerek yöneticiler gerekse öğrenciler tarafından “Öğretimsel Liderlik” boyutundan sonra en etkili boyut olarak algılanmıştır. “Veli-Okul İlişkisi” alt boyutu öğrencilerin akademik başarıları özellikle de ortaöğretime yerleştirilme puanlarına manidar katkı sağlamaktadır. Öğrenci akademik başarısı, motivasyonu ve okula devamı gibi pek çok önemli konuda öğrenci üzerinde etkileri olan anne-babalara okulların önemi ve çocuklarını olumlu yönde nasıl motive edebilecekleri ve çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ile ilgili olarak, özellikle okul rehberlik servisi tarafından bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden farklı olarak, etkili okulun boyutları arasında yer alan “Güvenli ve Düzenli Çevre” özelliği “Öğretimsel Liderlik” ve “Veli-Okul İlişkisi” özelliğinden sonra öğrenciler tarafından üçüncü sırada etkili olarak algılanmıştır. Güvenli ve Düzenli Çevre alt

boyutu aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına da manidar bir katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere, kendilerini mutlu ve güvende hissedecekleri eğitim öğretim ortamları sunulmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerli hissedecekleri, motive olacakları bir sınıf ve okul iklimi oluşturulmalıdır. Bu konuda okul aile işbirliği geliştirilmeli ve okula veli katılımını arttıracak etkinlikler düzenlenmelidir. Aynı zamanda, okul iç ve dış çevresinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve cazip hale getirilmesi önerilir. Bunun için okul içinde kantin, yemekhane, kaynak açısından zengin bir kütüphane, açık ve kapalı spor alanları düzenlenebilir. Okul dışında öğrencinin güvenle okula gelip gidebileceği ulaşım imkanları sağlanabilir.

4. Öğrencilerin akademik başarılarına en yüksek manidar katkı sağlayan etkili okul boyutu “Yüksek Başarı Beklentisi”dir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve anne-babaların öğrenciler için yüksek başarı beklentisi içerisinde olması ve bunu ifade etmesi öğrencinin olumlu benlik algısı ve öz güveni üzerinde etkili olabilir. Bu durumda okul rehberlik servisleri okul yöneticilerine, öğretmenlere ve anne babalara öğrenci psikolojisi, olumlu benlik gelişimi, öz güven ve öz yeterlilik algısı konularını içeren seminerler düzenleyebilir.
5. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hesap verebilirlik alt boyutları ile ilgili etkinlikleri benimsedikleri ancak aynı düzeyde uygulanabilir bulmadıkları saptanmıştır. Bu çerçevede öğretmen ve yöneticilere öncelikle “Eğitimde Hesap Verebilirlik” ve özellikleri ile ilgili bilgilendirici çalıştayların yapılması önerilir. Eğitimde hesap verebilirlik konusunda farkındalık yaratıldığı zaman öğretmen ve yöneticiler hesap verebilirliğe ilişkin etkinlikleri eğitim ve öğretim faaliyetleri çerçevesinde uygulayabilir.
6. Öğretmen ve yöneticilere etkili okul ve eğitimsel hesap verebilirlik konusunda hizmetiçi eğitimler, konferanslar ve çalıştaylar düzenlenebilir.
7. “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” etkili okul özelliği, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler tarafından diğer özelliklere göre görece daha az etkili olarak algılanmıştır. Eğitim ve öğretimin en önemli parçalarından biri öğrenci öğrenmelerinin izlenmesidir. Diğer bir ifadeyle



ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Eğitimde Hesap Verebilirlik açısından da önemli bir veri kaynağıdır. Okullarda bunun aktif uygulayıcıları ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin eksikliklerinin olup olmadığı tespit edilerek bu konuda alan uzmanları tarafından bir hizmet içi eğitime tabi tutulabilirler.

#### Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılı Trabzon il merkezindeki ortaokullarla sınırlıdır. Bulguların Türkiye'deki tüm ortaokullara genellenmesinden kaçınılmalıdır. Değişik araştırma yöntemleri ve değişkenler kullanılarak farklı bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma, öğrenci başarısında manidar katkısı olmayan okul özellikleri hakkında okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle yapılacak odak grup görüşmeleri ile derinlemesine görüşmeler yapılarak tekrarlanabilir.
3. Bu çalışmada öğrenci başarısı ile negatif bir ilişkisi saptanan anne-baba eğitim durumu benzer çalışmalarda derinlemesine araştırılabilir.
4. Okul hesap verebilirlik alt boyutlarına ilişkin etkinliklerin neden benimsendiği oranda uygulanabilir bulunmadığı öğretmen ve yöneticilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak araştırılabilir.
5. Eğitimsel hesap verebilirlik kavramının veliler tarafından nasıl algılandığı da araştırılabilir.
6. Ülkenin farklı bölgelerinde “başarılı” ve “başarısız” olarak algılanan okulların etkili okul özellikleri ve eğitimsel hesap verebilirlik özellikleri araştırılarak karşılaştırılabilir.
7. Öğrenci algılarına göre “etkili” olduğu saptanan okulların okul, öğretmen ve yönetici özelliklerinin profillerinin çıkarılacağı tarama çalışmaları yapılabilir.
8. Daha geniş katılımlı gruplarda etkili okul profilini ortaya çıkarmayı sağlayıcı kuramsal modeli sınavan araştırmalar yapılabilir.
9. Farklı ortaöğretim okullarında (meslek lisesi, İmam hatip, Anadolu-Fen Lisesi) etkili okul ve hesap verebilirlik özellikleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S. and Marshall, J. (1999). When accountability knocks, will anyone answer? CPRE research report series, RR42 Retrieved from <http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/rr42.pdf> adresinden 15.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ada, Ş. ve Akan, D.(2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 34-373.
- Al-Samarrai, S. ve Peasgood, T. (1998). Educational attainments and household characteristics in Tanzania. *Economics of Education Review*. 4 (17), 395-417(23). [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(97\)00052-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00052-6).
- Altıntaş, E. (2012). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. G. Can (Ed). *Rehberlik*. (19-28) Ankara, Pegema Yayınları.
- Aktan, C. C., Ağcakaya, S. ve Dileyici, D. (2006). *Kamu Maliyesinde Hesap Verme Sorumluluğu ve Mali Saydamlık*. (Ed: C. Aktan, D. Dileyici, İ. Vural). Kamu Maliyesinde Çağdaş Yaklaşımlar (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, ss.169-184.
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. International academy of education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> adresinden, 14.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152).
- Anıl, D. (2011). Türkiye'nin PISA 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(3), 1253-1266.
- Arslan S. ve Özpınar İ.(2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2(1) ss:38-63.
- Arslantaş, İ., Özkan, M. ve Külekçi, E. (2012). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39), 395-407.

- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 120-135.
- Aslanoğlu, E.A. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Atar, H.Y. ve Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2),115-126.
- Atak , M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*. 3 (1) (63-70).
- Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 164 (37), 20-30.
- Bakay, E.ve Kalem, G. (2009). Ulusal araştırma raporu (Türkiye) Türk eğitim sistemi ve etkili okul göstergeleri. Project Based School Management. Project Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP.
- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci sayısının okul yönetimine etkisi ve okul kalitesi (araştırma, öneriler), *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (11), 23-38.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama ve araştırma*. Geliştirilmiş ikinci baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bamburg, J. D. (1994). Raising expectations to improve student learning. urban Monograph Series. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>, Erişim Tarihi: 11 Nisan 2014.
- Barnard, C. (1995). Organization Theory: To the present and beyond. ed. Oliver E.Williamson. New York : Oxford University press.
- Bashi, J., Sass, Z., Katzir, R. and Margolin, I. (1990). *Effective Schools- from theory to practise*. Jerusalem, Nevo publishing ltd.
- Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş*. Sevinç Matbaası. Ankara.
- Berberoğlu, G. (2011). Önsöz: Eğitim sisteminde düşünme süreçlerinin gelişimi. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim izleme raporu 2010 içinde (ss. 11-13). İstanbul ERG.

- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 4(7), 21-35.
- Bergeson, T. and Davidson, C. (2007). Nine characteristics of high-performing schools. Assessment and student information, office of superintendent of public instruction. January 2003. <http://www.k12.wa.us/research/default.aspx>.
- Beydoğan, H.Ö. (2006). Ailenin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Cilt 7 (1)*, 75-90.
- Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. [pageshttp://dx.doi.org/10.1155/2011/916303](http://dx.doi.org/10.1155/2011/916303)
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesine Giriş*. Ankara Üniversitesi Yayınları. Ankara
- Gülleroğlu D., Bilican, S. ve Demirtaşlı, N. (baskıda). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D.A.Özçelik,Çev.) Ankara: MEB Yayınları (2012).
- Boxer, P. ve Huesmann L,R. (2009). Long-term effects of parent's education on children's educational and occupational success. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- Boyacı, A. (2013). Eğitim yönetimi. <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf>. Erişim Tarihi: 05 Ocak 2015.
- Brookover, W. and Lezotte, L.W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (executive summary). Institute for research on teaching.
- Bryk, A.S. (2010). Organizing Schools for Improvement. [pdkintl.org](http://pdkintl.org).
- Burgaz, B. (2002). Kalabalık sınıflar nitelikli öğretmen. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, (420), 76.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.13.basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bülbül, M. (2011). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamalı*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cameron, S.K. and Whetten D.A. (1983). Organizational effectiveness and quality effectiveness and quality. The second generation. Reprinted from higher education: Handbook of the theory and research, vol.XI.
- Center for Effective Schools [CCE] (2001). *Effective schools model 7 correlates of effectiveness*. Oklahoma University.
- Chang, J. (2011). "A case study of the "Pygmalion Effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies* 4(1). [www.ccsenet.org/ies](http://www.ccsenet.org/ies). Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2014.
- Cheng ,Y. C. (1996). School Effectiveness and School-based Management. A Mechanism for Development.
- Cheng, E.W.L. (2001). SEM being more effective than multiple regression in parsimonious model testing for management devolopment research, *Journal of Management Development*, 20 (7), 650-667.
- Coan, H., Carey, G., Fulker, D. ve Defries J.C. (1993). Influences of school environment on the academic achievement scores of adopted and nonadopted children. *Intelligence* 17, 79-104.
- Coleman, J. S., Pettigrew, T.F., Sewell, W.H. and Pullum, T.W.(1973). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. *American Journal of Sociology*, (78), 1523-1544.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity (Coleman) Study (EEOS), 1966. Codebook and Study Report. Inter-university Consortium for Political and Social Research. Columbia University, Columbia.
- Cotton, K. (1996). School size, school climate, and student performance. School improvement research series.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2 (2), 28-34.

- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem AYayın.
- Çınar, O. Temel, A., Beden, N.ve Göçgen S. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology Copyright 2005 by the American Psychological Association*, 2(19),294–304.
- Demirtaşlı, N. (2014). Nitelikli eğitimin temel bileşeni ölçme ve değerlendirme: Nasıl olmalı? Yeni Türkiye, Özel Sayısı I. 10 (58).
- Dolan, T. and Grosin, L. (2008). School effectiveness research - findings and reflections. Paper presented at The Stockholm Summit 19 – 21.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 7(25), 63-74.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., and Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Edmonds, R.R. (1979). *Effective schools for the urban poor. Educational leadership*. <http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>. Erişim tarihi:18 Mart 2013.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (EARGED). (2010). *PISA 2009 Ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitim araştırma ve geliştirme dairesi yayınları.Web: [http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009\\_rapor.pdf](http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009_rapor.pdf). Erişim tarihi: 20 Kasım 2010.

- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2012). Türkiye'de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı. Araştırma raporu ve analiz. <http://erg.sabanciuniv.edu/> Erişim Tarihi: 05 Temmuz 2014
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2012). Eğitim İzleme Raporu 2012. <http://erg.sabanciuniv.edu/> Erişim Tarihi: 05 Mayıs 2014.
- Ehren, M. and Swanborn, M. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 257-280. 10.1080/09243453.2011.652127.
- Ehrenberg, R.G., Brewer, D.J., Gamoran, A. and Willms, J.D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological science in the public interest*, 1 (2), 1-30.
- Ellett, C.D. and Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (17), 101.
- Engin, M.K. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Englert, K., Fries D., Martin Glenn, M. and Douglas, B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal and teacher perceptions. *International journal of Education Policy & Leadership*. 2(4) Retrieved (DATE) From <http://www.ijepl.org> Erişim tarihi: 18.02.2014.
- Erdağ, C. (2013). Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi) Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertürk, S. (1988). Son makalesi. Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, (3), 11-16. [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19883\\_SELAHATT%C4%B0N%20ERT%C3%9CRK.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19883_SELAHATT%C4%B0N%20ERT%C3%9CRK.pdf). Erişim Tarihi: 10 Şubat 2014.
- Eryılmaz, B., Biricikoğlu, H. (2011). Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Fındık, L.Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 249-273.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2008). *Parametrik olmayan yöntemler, SPSS uygulamalı*. Gazi yayın evi, Ankara.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150).
- Gong, B., Blank, R.K, and Monse, J.G. (2002). Designing school accountability system: towards a framework and process. Washington D.C. Council of Chief State School Officer.
- Gorard, S. (2009). A Case against school effectiveness. *British Educational Research Journal*. ISSN 0141-1926
- Gökçe, F., ve Başgelen, N. (2009). Değişme sürecinde devlet ve eğitim. Ankara. Pegem akademi yayınları.
- Green, D., A. (2005). *Teachers', Parents', And Students' Perceptions Of Effective School Characteristics Of Two Texas Urban Exemplary Open-Enrollment Charter Schools*. (Doctoral dissertation the Office of Graduate Studies of Texas A&M University) <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/2566/etd-tamu-2005B-EDCI-Albert.pdf?sequence=1>. Erişim Tarihi: 18 Ocak 2013.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Gürsakal, S. (2009). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(17), 441-452.
- Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(9),59-68.
- Güvendir-Acar, M. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*. 39 (172), 163-180.
- Heim, M. (1995). Accountability in Education: A primer for school leaders. HSLA monograph. *Pacific resources for education and learning*. [http://www.worldcat.org/search?q=au%3AHawaii.+Department+of+Education.&qt=hot\\_author](http://www.worldcat.org/search?q=au%3AHawaii.+Department+of+Education.&qt=hot_author). Erişim tarihi: 12.02.2010.
- Henderson, A. T. and Mapp, K.L. (2002). A new wave of evidence the Impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis 2002 contributors amy averett <http://www.sedl.org/connections/resources/introduction.pdf>. Erişim Tarihi: 17 Haziran 2014.



- Heneveld W., ve Craig, H. (1996). Schools Count. World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa.
- Heneveld, W. and Craig H. (1996). Schools count. World bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa. The World Bank.
- Herkes İçin Kaliteli Eğitim [ERG]. Türkiye PISA 2012 Analizi. Matematikte öğrenci motivasyonu, özyeterlilik, kaygı ve başarısızlık algısı. <http://erg.sabanciuniv.edu/>. Erişim tarihi: 05 Mart 2014.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. ve Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. NIRA Review. Summer 2000.
- Hoy, K. M. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi. (2012).
- Hupe, P. ve Hill, M. (2007). Street-Level Bureaucracy And Public Accountability. *Public Administration* 85 (2), Article first published online: 15 MAY 2007.
- Jackson, S.A. and Lunenburg, F. C. (2010). School performance indicators, accountability ratings, and student achievement. *American Secondary Education*, 39(1).
- Jeynes, W. H. (2003a). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, (35), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2003b). The effects of black and hispanic twelfth graders living in intact families and being religious on their academic achievement. *Urban Education*, (38), 35-57.
- Jones, I. and White, S. (2000). Family composition, parent involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82. Web:<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0030443001610106> Erişim tarihi: 21 Şubat 2014.
- Jones, K. (2004). A Balanced school accountability model: An Alternative to high-stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85 (8), 584-590.
- Kalder (2010). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik. 11. Kamu Kalite Sempozyumu. [www.kalder.org/](http://www.kalder.org/). Erişim Tarihi: 01.10.2012.

- Kamaruddin, R., Zainal, R. and Aminuddin, Z. M. (2009). The quality of learning environment and academic performance from a student's perception. *International Journal of Business and Managemet*, 4 (4)
- Kantos Ertan, 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.
- Kantos, Ertan, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kantos, Ertan, Z. (2013). *Eğitimde hesap verebilirlik*. Berkan Yayınevi. Ankara.
- Kaplan, R.S. (2001). Conceptual foundations of the balanced scorecard. Harvard business school, Harvard university. Working paper: 10-074.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Anakara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kasap-Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Kaysılı, Keçeli, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9 (1) 69-83
- Kelly, A.E and Leavy, A. (2013). The design space of student learning: Who is accountable and accountable for what? *Irish Educational Studies*. Online Baskı <http://www.tandfonline.com/loi/ries20>. Erişim tarihi: 20.02.2014.
- Kezkin G. ve Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18
- Khalaf, K. (2007). Faktör analizi ve bir uygulaması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kılınç, A. (2013). Türkiye'de öğretmen kimliğinin gelişimi. Bir boyamsal araştırma. [prezi.com/4jxx86nhng3i/](http://prezi.com/4jxx86nhng3i/) Erişim Tarihi: 14 Ekim 2014
- Kitsantas, A., Ware, H. W., and Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412–430.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Knoff H. M. (2010). The Scale of Effective School Discipline and Safety ACHIEVE Incorporated. Copyright 2010 by Howard M. Knoff/Project.
- Kosciw, J.G. (2003). The 2003 National School Climate Survey. [glsen.org/download/file/NDIyMA](http://glsen.org/download/file/NDIyMA). Erişim Tarihi: 20 Mart 2013.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (2), 135-149.
- Krik, D.J. and Jones, T.L. (2004). Effective schools assessment report. Person Education.
- Kluvers, R. ve Tippett, J. (2010). Mechanisms of accountability in local government: An exploratory study. *International Journal of Business and Management* 5 (7), 46-53. [www.ccsenet.org/ijbm](http://www.ccsenet.org/ijbm). Erişim Tarihi:15 şubat 2013.
- Lattin, J.,Carroll and D.J.,Green. (2003). *Analyzing multivariate data*. Thomson, Brooks Cole, Canada.
- Leithwood, K. and Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18.
- Lezotte, L.W. (1991). Correlates of effective schools. The First and second generation effective schools products, Ltd., Okemos, MI.
- Lezotte, L.W. ve Snyder, K.M. (2011). *What effective schools do?* Solution Tree Press. United States of America.
- Lietz, P., Kotte, D., and Lopez M. M. (2005). Factors influencing reading achievement in Germany and Spain : evidence from PISA 2000. *International Education Journal* 6.1 113-124.
- Linn, R. L. (2001). The Design and evaluation of educational assessment and accountability systems. CSE technical report., <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR539.pdf>. Erişim tarihi: 07.03.2014.
- Lumsden, L. (1997). Expectations for students. *Emergency Librarian*, 25(2), 44-45.
- Luyten,H., Visscher, A. and Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development.The Netherlands School Effectiveness and School Improvement 3(16) ,249 – 279.

- Maden S., Durukan E. ve Aslan A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 5(4), ss:1364-1378
- Martin, J. V. (1974) Review of Christopher Jencks 'Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America' *The Journal of Politics*, 36, 224-226. doi:10.2307/2129121. Erişim tarihi: 4 Nisan 2014.
- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Sage Publications, Inc.
- Marzano, R., Pickering, D. and Pollock J. (2001). Classroom instruction that works research-based strategies for increasing student achievement. [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/cali/9\\_Essential\\_Instructional\\_Strategies.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/cali/9_Essential_Instructional_Strategies.pdf). Erişim tarihi: 16 Mayıs 2014.
- Marzano, R.J. (2003). Using Data: Two wrongs and a right. Educational leadership.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü PISA Türkiye 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2014a). Ortaöğretime Geçiş Uygulaması. <http://odsgm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 18 Ekim 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2014b). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 21 Ekim 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı [ÖBBS] Ortaöğretim ÖBBS Raporu 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Dış ilişkiler genel müdürlüğü okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı özet raporu, 09-10 Nisan 2009, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı [ÖBBS] Ortaöğretim ÖBBS Raporu 2009.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2007). Öğretmen genel yeterlilikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. Erişim tarihi: 07 Mayıs 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2013a). PISA 2012 ulusal ön raporu.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2013b). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2014c). İlköğretim kurumları yönetmeliği.

- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2014d). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği
- Nathan, J. and Thao S. (2007). Smaller, safer, saner, successful schools. <http://www.ncef.org/pubs/saneschools.pdf>. Erişim tarihi: 17 Mart 2014.
- Nonoyama, Y. (2006). A Cross-National, multi-level study of family background and school resource effects on student achievement. (Unpublished doctoral thesis).
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293–329.
- OECD. (2006). Bir Bakışta Eğitim: OECD Göstergeleri - 2006.
- OECD. (2009). Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>. Erişim tarihi: 18 Şubat 2014.
- OECD. (2011). How are schools held accountable? Education at a Glance.
- OECD. (2013). Öğrenme stratejileri, avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltabilir mi? OECD PISA Bülteni: 2013/07 (Temmuz)
- OECD. (2013). What makes schools successful? Resources, policies and practices. School governance, assessments and accountability. Sayı: 4.
- OECD. (2014). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye.
- Oral, S. (2005). İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi Batman ili örneği, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). T.C. Dicle Üniversitesi
- Orange County Public Schools (2006). School Effectiveness Survey. <https://www.ocps.net/>. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2013.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerinde etkisi. *Eğitim Yönetimi*. 1(2). 261-273.
- Özabacı, N. ve Acat, M.B. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (1).

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2/ çok değişkenli analizler*, Kaan Kitapevi, Eskişehir.
- Özdemir, S.(2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim*, 173, 299-313.
- Özer, N., ve Atik, S. (2014). Eğitimin Temel Kavramları. C.T.Uğurlu (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.13-25). Ankara. Eğiten kitap yayınları.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin Fen ve Matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. (41), 313-324.
- Öztaş, N. (2010). Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Pang, N.S.K. (1996). School values and teachers' feelings: a LISREL model, *Journal of Educational Administration*, 2 (34) No.2,64-83.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S.ve Boysan, M. (2011). Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici el kitabı.TÜBİTAK, Ankara üniversitesi.
- Plowden, B. (1967). Children and their primary schools. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>. Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014.
- Polat, S. (2008). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D. and Dibella, J. (2004). Providence-st. mel school: how a school that works for African American students works, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216–235
- Pullant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analyses using SPSS for windows.*: Open University Press. Philadelphia, PA.

- Reeves, D.B. (2002). *Holistic accountability, serving students, schools, and community*. Center for Performance Assessment
- Reise, S.P., Waller, N.G. and Comrey, A.L. (2000). "Factor analysis and scale revision" *Psychological Assessment*, 12(3): 287-297.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 1 (3), pp 16-20. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02322211#page-1>. Erişim tarihi: 10 Nisan 2014.
- Sackney,L. (1989) "History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years".*International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review Part One*. Teddlie ve Reynolds (Ed).
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *J Educ Change*. (11), 45–61.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools A review of school effectiveness research. Fort he office for standards in education. Submitted to school effectiveness and school improvement journal
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. <http://www.deu.edu.tr/userweb/hilmi.coban/hesap%20verebilirlik.pdf>. Erişim Tarihi: 18 Ocak 2014.
- Scheerens, J. (1989). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). İmproving school efectiviness. *Fundamentals of educational planning* No: 68
- Scheerens, J. (2005). İmproving school efectiviness. *Fundamentals of educational planning* No: 62
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-Fit measures*. *Methods of Psychological Research Online*, 2 (8), 23-74.
- Schumann, T. (2010). Parental influence on Mexican-American students' academics *International Journal of Psychology and Counselling* Vol. 2(3), pp. 56-64, September 2010 Available online at <http://www.academicjournals.org/IJPC>
- Senge, P.M. (1990). *Beşinci disiplin*. (A.İldeniz ve A.Doğukan, Çev.) *Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık* (2014). 16. Baskı. İstanbul.

- Sheldon, S.B. and Epstein J.L.(2004) Getting students to school: Using family and community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794822.pd*. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2014.
- Silver, M. (2004). Trends in school reform. New horizons for learning. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming%20Education/Articles/Trends%20in%20School%20Reform/>. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2014.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA]. (2010). Özel dersaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. <http://www.guvender.org.tr/includes/editor/plugins/imagemanager/files/kitap/golge-egitim.pdf>. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2014.
- Slavin, R. E., and Madden, N. A. (2001). Reducing the gap: Education for all and the achievement of african, american and latino students. Paper presented at the AERA 2001 Annual Conference of the American Educational Research Association in Seattle, WA.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Geliştirilmiş 9.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M., Akıllı, M. ve Ozan, C. (2010, Haziran). *Yusufeli`de öğrencilerin okula karşı tutumları*. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli, 129-135. (Tam Metin)
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Şimşek, F.,Ö. ( 2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları)*. Ekinoks. Ankara.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2014). Onuncu kalkınma planı. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması.
- Tabachnick, B. G and Fidell, L. S (2007). *Using multivariate statistics*. (Third Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- TALIS (2010). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması, Türkiye ulusal raporu.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement* 22(2), 215–236.



- Tezcan, M.(1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi, Yayın No: 150. Ankara.
- Townsend, T.(1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Avstralia and the USA. *School effectiveness and school improvement*, 8 (3), 311-26.
- Tutkun, Ö. ve Köksal, A. (2000). Okul- aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 216-224
- Türk Eğitim Derneği, [tedmem]. (2014). PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. [http://www.tedmem.org/haberler/2013/12/05/pisa\\_2012\\_sonuclarinda\\_turkiye.html](http://www.tedmem.org/haberler/2013/12/05/pisa_2012_sonuclarinda_turkiye.html). Erişim tarihi: 10 Mart 2014.
- Türkiye ekonomi politikaları araştırma vakfı. [tepav]. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. Web adresi: <http://www.tepav.org.tr> Erişim tarihi: 10 Haziran 2012.
- Usta, G. (2014). Pisa 2003 Ve Pisa 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye Ve Finlandiya. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Waters, T., Marzano, R.J. and McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper.
- Watts, J.A., Gaines, G. F. and Creech J. D. (1998). Getting results [microform]: A Fresh look at school accountability. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426510.pdf>. Erişim tarihi: 12 Nisan 2014.
- Wikipedia: The free encyclopedia. (17, July 14). FL: Wikipedia Foundation, Inc. Retrieved July 17, 2014, from [http://www.wikipedia.org/wiki/Pygmalion\\_effect](http://www.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_effect)
- Xu, J. (2006). *Families, investments in children and education: A Cross-National Approach*. Unpublished dissertation, Indiana University.
- Yanık, H. (2008). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve Sosyal Destek. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 258-267

- Yıldırım, İ. Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,224-234.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin Aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması). (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-19.
- Zhao, Y., Lustick, D. ve Yang, W. (2005). Research and the five dimensions of effective schools: A self-assessment guide for the chinese educator. US-China Center for Research on Educational Excellence and Michigan State University.

## EKLER

### Ek 1 İzin

T.C. KARADENİZ  
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



KARADENİZ  
TECHNICAL UNIVERSITY  
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK  
Personel Dairesi Başkanlığı

Sayı/Ref : 44710342-929/  
: B.30.2.KTÜ.0.71.00.02/ 04211  
Konu/Subj. :

26 ŞUB 2013  
/ /20

T.C.  
TRABZON VALİLİĞİNE  
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

TRABZON

Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarından Öğr.Gör.Yurdağül GÜNAL'ın doktora tez çalışması için iliniz merkezinde belirlediği okullarda çalışma yapmak istediğine dair 19.02.2013 tarihli dilekçesi ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

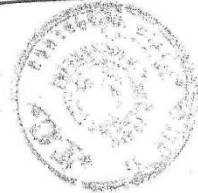
Bilgilerinizi ve gereğini izinlerinize arz ederim.

Prof.Dr.Yusuf Şevki HAKYEMEZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK:1- Yazı örneği.  
2- Dilekçe ve ekleri.

13701

Sayı:  
11 Milli Eğitim Md. ne  
28 ŞUBAT 2013  
Trabzon Valisi a.



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 80105252.605.99/ 6179

08 MART 2013

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 26/02/2013 tarihli ve 44710342-929 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Yurdagül Günal'ın "Okul Hesap Verebilirlik İle Etkili Okul Değişkenlerinin İlköğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısı İle İlişkisi" adlı çalışması kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarını (12 sayfa) Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkez ilkokul ve ortaokullarında uygulama isteği Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Tamer KIRBAÇ  
Millî Eğitim Müdürü

  
OLUR  
26/02/2013  
Hüseyin ECE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

08/03/2013 Ar-Ge Üyesi : B.BEKAROĞLU  
08/03/2013 Şube Müdürü : M.YOL  
08/03/2013 Md. Yrd. : S.ÇAKAR



Adres : Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi Ek Bina Kat-1 TRABZON  
Tlf : 0 462 230 21 11-12'den 22 nolu telefon  
e-posta : arge61@meh.gov.tr trabzonarge61@gmail.com trabzon.rge61@hotmail.com  
İletişim : B.BEKAROĞLU As-Ke Sorumlusu



## Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

Sn. Yurdagül Günal,

Prof. Dr. Ali Balcı Hocamın danışmanlığında hazırladığım tez ölçeğimi kaynak bildirmek ve sonuçlarınızı bizler de paylaşmak üzere kullanabilirsiniz. Saygılar sunuyor, başarılar diliyorum.

Yrd. Doç. Dr. Fatmanur Özen

Giresun Üniversitesi Özel Bölümü Bölüm Başkanı

Zihin Engelliler ABD Başkanı

**From:** yurdagul gunal <yurdagulgunal@hotmail.com>

**To:** fatmanurozen2004@yahoo.com

**Sent:** Friday, January 18, 2013 1:18 PM

**Subject:** ÖLÇEK İZİN İSTEĞİ

Fatma Hanım iyi günler, ismim Yurdagül Günal, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Tez konum “Hesap verebilirlik ile Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı ile İlişkisi” Bu doğrultuda öğretmenlerin ve yöneticilerin okul hesapverebilirlik konusundaki görüşleri hakkında bilgi toplamak için izin verirseniz ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Tez izleme jürimde Prof. Dr. Ali Balcı hocam sizin ölçeğinizden bahsetmişti, bende bu doğrultuda tezinizi ve ölçeğinizi inceledim. Veri toplama aracı olarak benim araştırmam için uygun bir ölçek.

İzin verirseniz ölçeğinizi araştırmamda hesapverebilirlik konusundaki verileri toplamada veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

saygılarımla,

Yurdagül GÜNAL,

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Görevlisi

C Blok, Kat:1

Akçaabat-TRABZON

### Ek 3. Okul Etkililiği Öğrenci Ölçeği

#### OKUL ETKİLİLİĞİ ARAŞTIRMA ÖLÇEĞİ (ÖĞRENCİ VERSİYONU)

##### Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek okulların etkililiğinde rol oynayan etmenlere ilişkin sizin görüşlerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Sizden beklenen ölçekte yer alan **her ifadeye** yönelik görüşlerinizi içinizden geldiği gibi işaretleyerek belirtmeniz ve işaretsiz ifade bırakmanızdır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusundaki bilimsel çalışma dışında kullanılmayacak, herhangi bir kişi ve kuruluşa verilmeyecektir.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler ile ailenize ilgili bilgiler yer alırken ikinci bölümde okulların etkililiğine dair durumlara ilişkin görüşlerinizi belirteceğiniz çeşitli ifadeler yer almaktadır. Araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için görüşlerinizi samimiyle belirtmeniz önemlidir. İşaretlemeleri aşağıdaki örnekte olduğu gibi yapmanız rica olunur.

Gösterdiğiniz iş birliği ve destek için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,  
Yurdagül GÜNAL, araştırmacı

Cep Tel No: 5052367892  
E-Mail : yurdagulgunal@hotmail.com

YANLIŞ KODLAMA	DOĞRU KODLAMA
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuruşun kalem kullanınız	

#### BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza ve ailenize ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soru için size uygun seçeneği kodlayınız.

I.Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek																																																																																																																																																		
II Okul Kodu:	<table border="1"> <thead> <tr> <th>OKUL</th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>KODU</td> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> </tbody> </table>	OKUL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	KODU	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Numaranız:	<table border="1"> <thead> <tr> <th>OKULNO</th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td> </tr> <tr> <td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td> </tr> <tr> <td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td> </tr> <tr> <td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>7</td><td>7</td><td>7</td><td>7</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td> </tr> <tr> <td>9</td><td>9</td><td>9</td><td>9</td><td>9</td> </tr> </tbody> </table>	OKULNO	1	2	3	4	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9																																																																			
OKUL	1	2	3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																									
KODU	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																								
OKULNO	1	2	3	4																																																																																																																																														
0	0	0	0	0																																																																																																																																														
1	1	1	1	1																																																																																																																																														
2	2	2	2	2																																																																																																																																														
3	3	3	3	3																																																																																																																																														
4	4	4	4	4																																																																																																																																														
5	5	5	5	5																																																																																																																																														
6	6	6	6	6																																																																																																																																														
7	7	7	7	7																																																																																																																																														
8	8	8	8	8																																																																																																																																														
9	9	9	9	9																																																																																																																																														
Sınıfınız/Şube:		<table border="1"> <thead> <tr> <th>SINIF-ŞUBE</th> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th><th>11</th><th>12</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5</td><td>A</td><td>1</td><td>B</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>6</td><td>B</td><td>1</td><td>S</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>7</td><td>C</td><td>2</td><td>S</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>8</td><td>D</td><td>K</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>U</td><td>L</td><td>U</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>F</td><td>M</td><td>U</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>F</td><td>N</td><td>V</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>G</td><td>O</td><td>V</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>Q</td><td>O</td><td>Z</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>H</td><td>P</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>		SINIF-ŞUBE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	5	A	1	B										6	B	1	S										7	C	2	S										8	D	K	1											U	L	U											F	M	U											F	N	V											G	O	V											Q	O	Z											H	P										
SINIF-ŞUBE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																						
5	A	1	B																																																																																																																																															
6	B	1	S																																																																																																																																															
7	C	2	S																																																																																																																																															
8	D	K	1																																																																																																																																															
	U	L	U																																																																																																																																															
	F	M	U																																																																																																																																															
	F	N	V																																																																																																																																															
	G	O	V																																																																																																																																															
	Q	O	Z																																																																																																																																															
	H	P																																																																																																																																																
III Annenizin Eğitim Durumu:	<input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora <input type="radio"/> Meslek Yüksek Okulu <input type="radio"/> Lise/Meslek Lisesi/Teknik Lise <input type="radio"/> İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) <input type="radio"/> İlköğretim I. Kademe (İlköğretim)																																																																																																																																																	
IV Babanızın Eğitim Durumu:	<input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora <input type="radio"/> Meslek Yüksek Okulu <input type="radio"/> Lise/Meslek Lisesi/Teknik Lise <input type="radio"/> İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) <input type="radio"/> İlköğretim I. Kademe (İlköğretim)																																																																																																																																																	
V Anneniz çalışıyor mu?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır	VI Cevabınız Evet ise aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyiniz	<input type="radio"/> Kamuda çalışıyor <input type="radio"/> özel sektörde çalışıyor <input type="radio"/> Esnaf <input type="radio"/> Serbest çalışıyor <input type="radio"/> Emekli																																																																																																																																															
VII Babanız çalışıyor mu?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır	VIII Cevabınız Evet ise aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyiniz	<input type="radio"/> Kamuda çalışıyor <input type="radio"/> özel sektörde çalışıyor <input type="radio"/> Esnaf <input type="radio"/> Serbest çalışıyor <input type="radio"/> Emekli																																																																																																																																															
IX Evinizde aşağıdakilerden hangisi var?	<input type="radio"/> var <input type="radio"/> yok <input type="radio"/> Çalışma masası <input type="radio"/> Kendinize ait bir oda <input type="radio"/> Dersteleriniz ve ödevleriniz için kullanabileceğiniz bir bilgisayar <input type="radio"/> İnternet erişimi <input type="radio"/> Okul çalışmalarınız için yardımcı kitaplar <input type="radio"/> Bulaşık makinesi <input type="radio"/> DVD ya da VCD göstericisi																																																																																																																																																	
X Evinizde kaç tane kitap var? Bu sayıya okul kitaplarınızı ve dergilerinizi kalmayınız. (Sadece bir kutucuğu işaretleyiniz.)	<input type="radio"/> 0-10 kitap <input type="radio"/> 11-25 kitap <input type="radio"/> 26-50 kitap <input type="radio"/> 51-100 kitap <input type="radio"/> 101-150 kitap																																																																																																																																																	



**Örnek:** "Aileler, eğitim-öğretim sürecine destek olmalıdır." ifadesine, tamamen katılıyorsanız maddenin sağındaki **'Tamamen Katılıyorum'** seçeneğinin altındaki uygun yeri kodlayınız.

Kısmen katılıyorsanız maddenin sağındaki **'Kısmen Katılıyorum'** seçeneğinin altındaki uygun yeri kodlayınız.

Hiç katılmıyorsanız maddenin sağındaki **'Hiç Katılmıyorum'** seçeneğinin altındaki uygun yeri kodlayınız.

Gösterdiğiniz iş birliği ve destek için çok teşekkür ederim.

## BÖLÜM II

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

## Ek 4. Okul Etkiliği Öğretmen Yönetici Ölçeği

### OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN -YÖNETİCİ FORMU)

**Sayın Öğretmen/Okul Müdürü,**

Elinizdeki ölçek, eğitim bilimleri alanında yaptığım doktora tez çalışmam kapsamında okulların etkililiğinde rol oynayan etmenlere ilişkin sizlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusundaki bilimsel çalışma dışında kullanılmayacak, herhangi bir kişi ve kuruluşa verilmeyecektir. Sizlerin katkısıyla gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın sonuçlarından ilköğretim okullarımızın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için yararlanılabilecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değerlendirilmeyip tüm grup içerisinde değerlendirilecektir. Araştırmaya katılan kişilerden isteyenlerin belirttikleri e-posta adreslerine araştırmanın kısa bir özeti ulaştırılacaktır.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise okulunuzun durumuna ilişkin görüşlerinizi belirteceğiniz çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bu araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için ölçekte yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinizi samimiyetle belirtmeniz önemlidir. Ölçekteki **her ifadeye** ait görüşünüzü işaretleyerek belirtmeniz ve ölçeğe **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Gösterdiğiniz iş birliği ve destek için çok teşekkür ederim.

**Saygılarımla**  
**Yurdagül GÜNAL, araştırmacı**

**Cep Tel No: 5052367892**  
**[yurdagulgunal@hotmail.com](mailto:yurdagulgunal@hotmail.com)**

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✍

- I. Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek
- II. Yaşınız : ( ) 22-27 ( ) 28-33 ( ) 34-39 ( ) 40-45 ( ) 46 ve üstü
- III. Öğrenim durumunuz : Eğitim Enstitüsü ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Y.Lisans ( ) Doktora ( )
- IV. Okul Kodu: ( )
- V. Alanınız :
- ( ) Fen Bilgisi Öğretmeni  
( ) Matematik Öğretmeni  
( ) Sosyal Bilgiler Öğretmeni  
( ) Türkçe Öğretmeni  
( ) İngilizce Öğretmeni  
( ) Güzel Sanatlar Öğretmeni  
( ) Müzik Öğretmeni  
( ) Beden Eğitimi Öğretmeni  
( ) Diğer.....
- VI. Sınıfınızdaki Yaklaşık Ortalama Öğrenci Sayısı: ( ) 20 ve altı ( ) 21-25 ( ) 26-30  
( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46 ve üstü
- VII. **Yöneticiyseniz okuldaki göreviniz** : ( ) Müdür ( ) Müdür Baş Yrd. ( ) Müdür Yrd.
- VIII. Mesleğindeki hizmet süreniz : ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 ve üstü



**BÖLÜM II**  
**OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formu**

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

## Ek 5. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği

### EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Yöneticim ve Meslektaşım,  
Bu ölçek, Trabzon il merkezindeki ortaokullarda görev yapan, yönetici ve öğretmenlerinin "Eğitimde Hesap Verebilirliği" ne ölçüde benimsediklerini ve ne ölçüde uygulanabilir bulduklarını ortaya çıkarmak amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla düzenlenen ölçek beş bölüme ayrılmıştır. Ölçeklerden elde edilen bilgiler, sadece doktora tez çalışmada kullanılacak bunun dışında hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar ve ölçeğin tamamını yanıtlatmanız, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Araştırmaya sağlayacağınız bu çok önemli katkı ve destek için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**DOĞRU KODLAMA**  
●

**YANLIŞ KODLAMA**  
○

Kurşun kalem kullanınız

Yurdağül Günel  
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Görevlisi  
yurdagulgunal@hotmail.com  
05052367892

#### BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okuldaki göreviniz:  Yönetici (Okul Müdürü/Yardımcısı)  Öğretmen

2. Branşınız :  Matematik  Fen Bilgisi  Türkçe  Sosyal Bilgiler  Resim

Müzik  İngilizce  Seçer Eğitimi  Din-Kültür-Ahlak  Teknoloji-Tasarım

#### BÖLÜM 2 HESAP VEREBİLİRLİK

Aşağıda okulda hesap verebilirliğin beş boyu'nda yer alan ifadeleri/maddeleri 'ne derecede benimsediğinizi' ve 'ne derecede uygulanabilir' bulduğunuzu, karşılarındaki ölçeklerde size uygun gelen seçenekleri yumuşak uçlu kurşun kalemle kodlayınız.

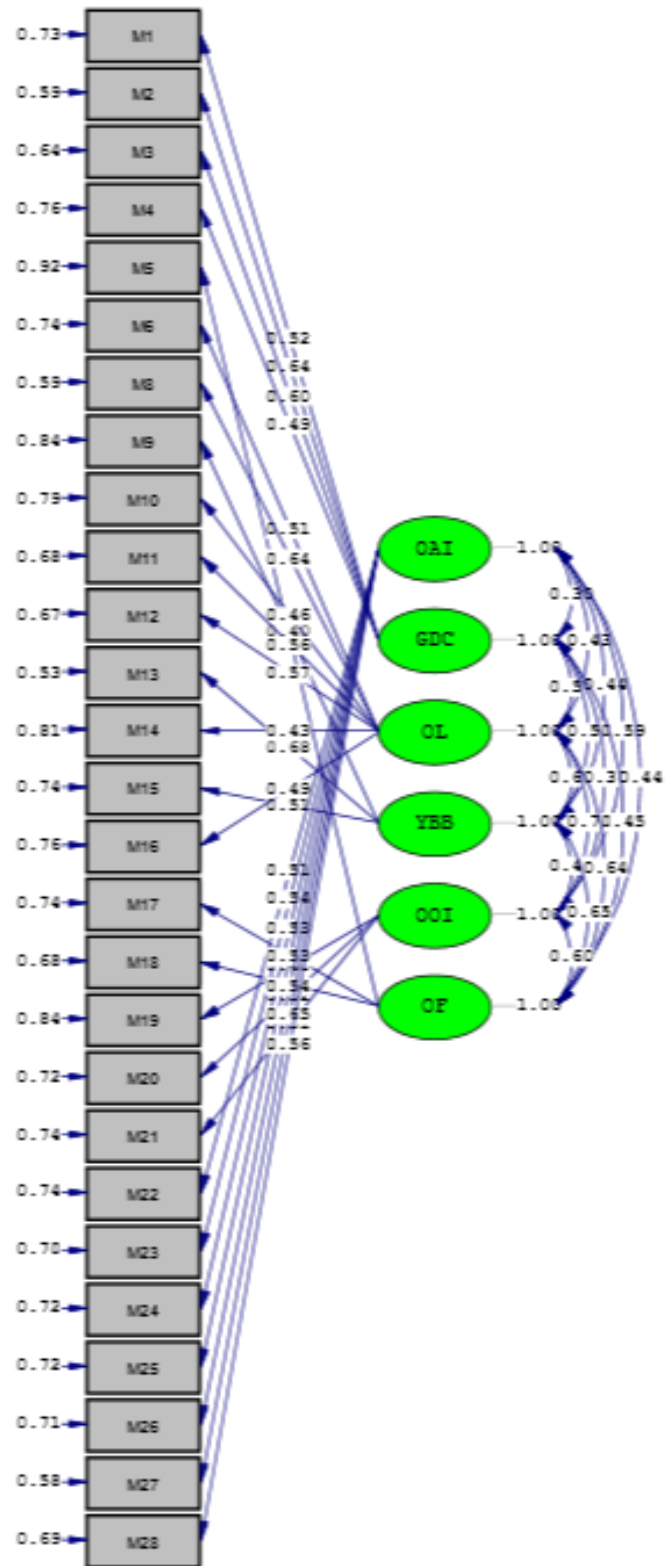
Benimsene Düzeyiniz		1 ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI	Uygulanabilirlik Düzeyiniz	
Hic kullanıyorum	Az kullanıyorum		Hic uygulanmaz	Az uygulanabilir
Kısmen kullanıyorum	Çoğunlukla kullanıyorum		Kısmen uygulanabilir	Çoğunlukla uygulanabilir
Tamamen kullanıyorum			Tamamen uygulanabilir	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlarına ilişkin bilgi vermek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. her ünite sonunda öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmelerini istemek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizini yapmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz (başarı oranı, grup ortalaması ve standart sapması) yapmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Değerlendirme esnasında öğrencide eksik/yanlış bulunan alanı/konuyu/cevabı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Elektronik ortamda öğrencinin yalnızca sınav notlarını değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmelerini haftalık/aylık ilan etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfta uygun bir yerde sergilemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. Her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyinizi izleyerek öz-değerlendirme yapmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını, belgeleriyle kanıtlayacak durumda olmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. Her öğrencinin, ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Her öğrencinin öğrenme şeklini (görsel, işitsel, kinestetik), gelişim düzeyini (sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirilmelerini gösteren veriler) ailesi ya da bir üst öğrenim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benimsene Düzeyiniz		2 EĞİTİM-ÖĞRETİM	Uygulanabilirlik Düzeyiniz	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>a. Eğitim Hakkı</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15. Bireysel öğrenme farklılıklarını gözlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16. Ders içeriğini farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17. Akademik başarıları düşük öğrenciler için destek programları (okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri) sunmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18. Öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19. Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<b>b. Fırsat Eşitliği</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20. Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21. imkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22. Tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanmasını sağlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23. Burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden (DiyarED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanımak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24. Her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanımak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Benimsenme Düzeyiniz					3. OKUL PAYDAŞLARINA İLİŞKİN SORUMLULUKLAR					Uygulanabilirlik Düzeyiniz					
HİÇ KULLANMIYORUM	AZ KULLANIYORUM	KARARLI KULLANIYORUM	ÇÜĞÜNLEKLE KULLANIYORUM	TAMAMEN KULLANIYORUM	HİÇ UYGULANMAZ	AZ UYGULANIR	KARARLI UYGULANIR	ÇÜĞÜNLEKLE UYGULANIR	TAMAMEN UYGULANIR	HİÇ UYGULANMAZ	AZ UYGULANIR	KARARLI UYGULANIR	ÇÜĞÜNLEKLE UYGULANIR	TAMAMEN UYGULANIR	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25. Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumunu ivedilikle haberdar etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26. Okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumunu yazılı bilgilendirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27. Eğitime ilişkin tüm yenilikleri, güncel yaklaşımları okul toplumu ile paylaşmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28. Öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesini anında haberdar etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29. Öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden, uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçları düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30. Öğrencinin okula devam durumu hakkında velisini haberdar etmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31. Öğrenci davranış değerlendirme ölçütlerini öğrenci velilerine yazılı bildirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32. Olumlu öğrenci davranışlarını okul toplumu ile paylaşmak, yazılı belgelendirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33. Öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi vermek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34. Tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35. Okul çalışanlarının özlük haklarını korumak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36. Okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37. Okul alan okul çalışanına ödülünü okul toplumu önünde vermek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38. Düzenli aile seminerleri düzenlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin (katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları) belge ya da bilgileri okul toplumu ile paylaşmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40. Öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benimsenme Düzeyiniz					4. OKUL ÖRGÜTÜNÜN GELİŞME KAPASİTESİ					Uygulanabilirlik Düzeyiniz					
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41. Çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farkı ya da muhalif görüşlerin değerine inanmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42. Memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gelişimine yön vermek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43. Öğretmenleri, eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirebilecekleri kurs ya da seminerlere yönlendirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44. Okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim (katılacağı kurslar, seminerler) planı hazırlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45. Okul Stratejik Planını hazırlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46. Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47. Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu gözlemlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49. Her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumunu belgelemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50. Öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılacağı, yeni uygulamaları tartışabileceği toplantılar yapabilmelerine olanak sağlamak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51. Branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52. Okulda yönetim bilgi sistemi kurmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Benimsenme Düzeyiniz					5. KAYNAK KULLANIMI					Uygulanabilirlik Düzeyiniz					
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53. Kamu kaynaklarını etkili verimli kullanmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54. Kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullandığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olmak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55. Okulun gelirlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56. Okul giderlerini okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57. Kaynakların kullanımında her zaman tasarrufu gözlemek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58. Öğrencilere kaynakları tasarruflu kullanmayı öğretmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59. Öğretmenleri yeterli oldukları işlerde görevlendirmek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

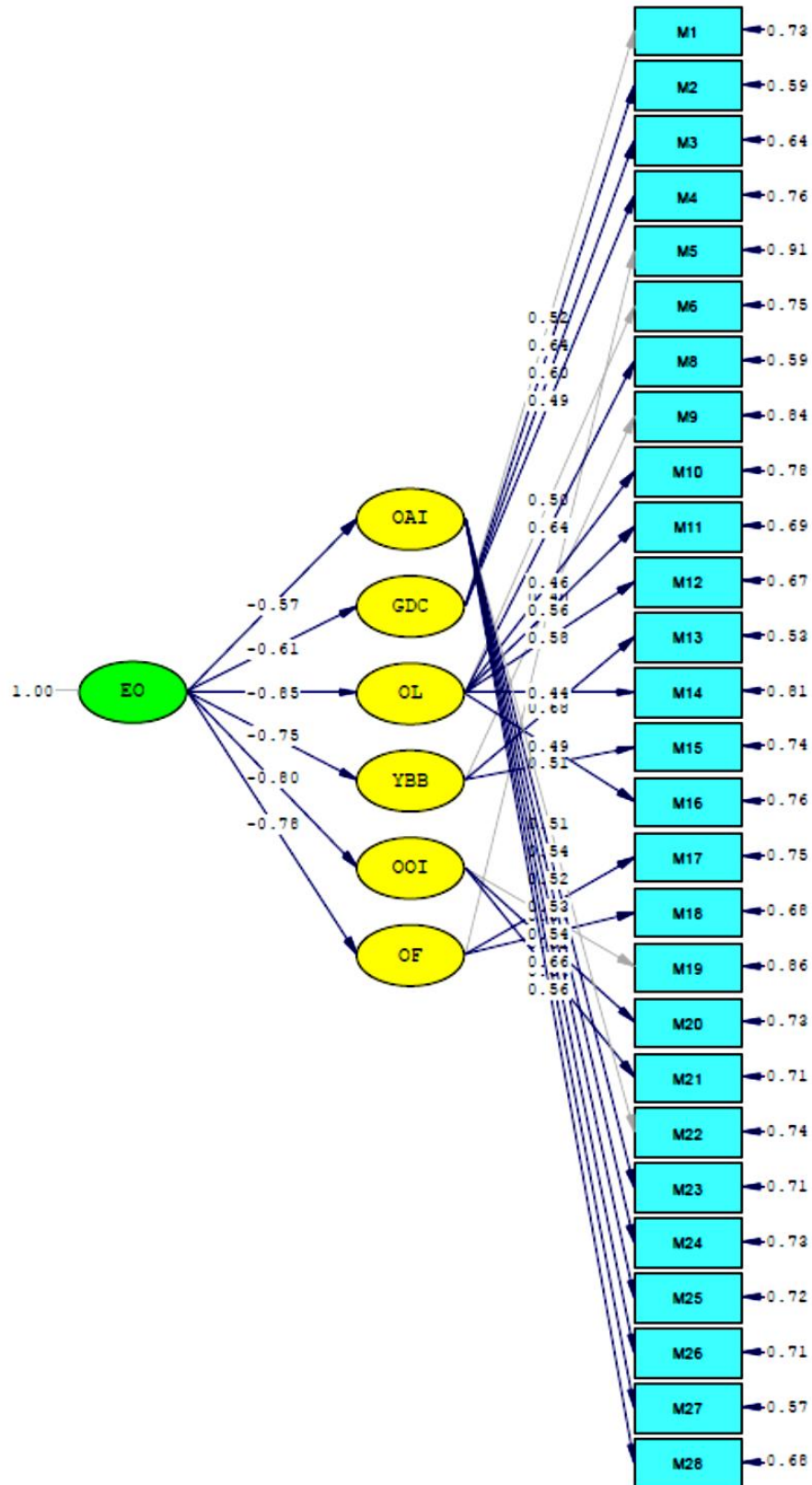
**KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDER SAYGILAR SUNARIM**

### EK-6 OEÖ-Öğrenci Formuna Ait I.Düzyer DFA PATH Grafiği



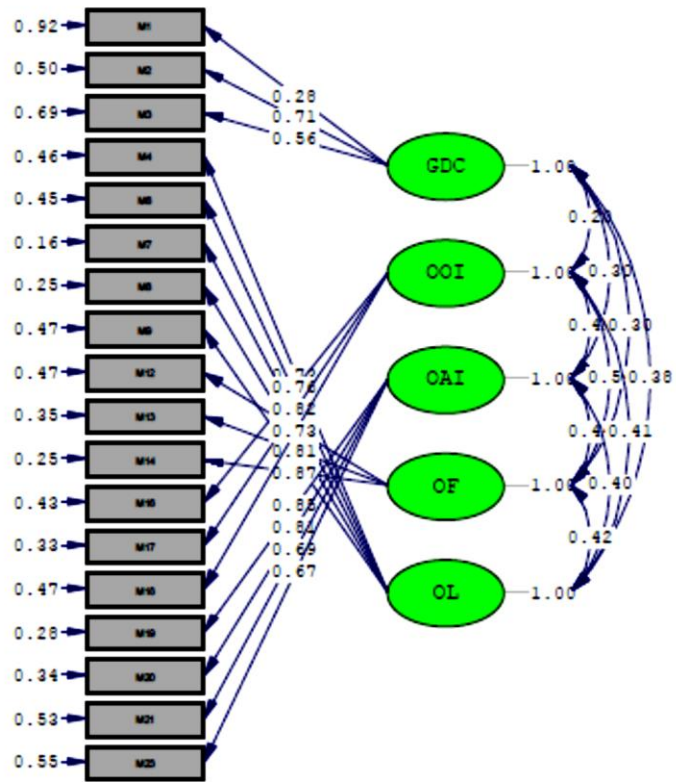
Chi-Square=559.96, df=309, P-value=0.00000, RMSEA=0.041

### EK-7 OEÖ-Öğrenci Formuna Ait II.Düzey DFA PATH Grafiği

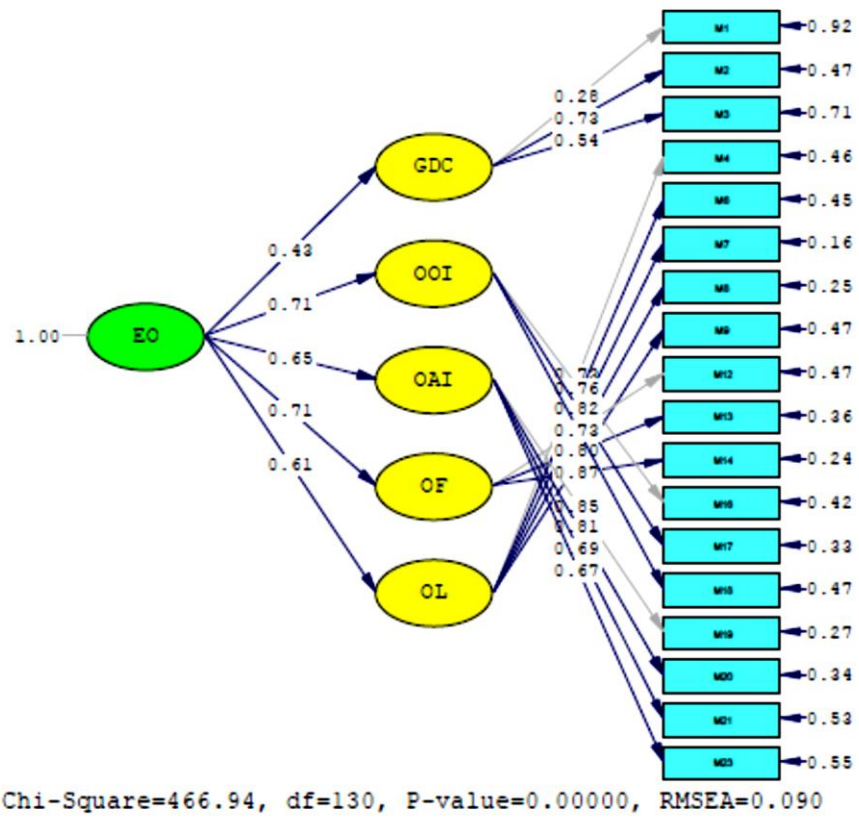


Chi-Square=588.34, df=318, P-value=0.00000, RMSEA=0.042

### EK-8 OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formuna Ait I.Düzey DFA PATH Grafiği



### EK-9 OEÖ-Öğretmen-Yönetici Formuna Ait II.Düzey DFA PATH Grafiği



**EK 10****ÖZGEÇMİŞ****Adı ve Soyadı** : Yurdagül GÜNAL**Doğum Tarihi** : 18 Ağustos 1974**İletişim Bilgileri** : Söğütlü Mah. Hanım eli sok. Efem Sitesi B Blok No:13  
Trabzon/Akçaabat**E-Posta Adresi** : yurdagulgunal@hotmail.com**Öğrenim Durumu** :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Y.Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi	2004
Lisans	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Ankara Üniversitesi	1996

**İş Deneyimi** :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Karadeni Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü	2012-Devam Ediyor
Rehber Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2000-2012