

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ: (ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

HAZIRLAYAN
Mustafa TOPRAK

Elazığ - 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ: (ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK

HAZIRLAYAN
Mustafa TOPRAK

Jürimiz .../.../.... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

1. Prof. Dr. Vehbi ÇELİK
2. Doç. Dr. Burhan AKPINAR
3. Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER

F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ****Mustafa TOPRAK****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****ELAZIĞ–2011, Sayfa: XIII + 133**

Bu araştırmanın amacı; Adıyaman İli merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğinin değişkenlerinden olan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan likert tipi ölçek yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın evreni 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman ili Merkez İlçedeki 47 devlet ve 2 özel ilköğretim okulunda çalışan toplam 1750 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 246 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, örnekleme oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili görüşlerini saptamayı amaçlayan toplam 67 soru bulunmaktadır.

Geniş bir literatür taraması yapılarak oluşturulan kuramsal yapının, kuramsal temele dayalı olarak ortaya konulmasına ve var olan durumun betimlenmesine çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular frekans, yüzde, aritmetik

ortalama, standart sapma tekniklerinden yararlanılarak SPSS programıyla çözümlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutunda orta seviyede, öğrenci ve veliler boyutunda geliştirilmesi gereken seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Etkililiği, Okul Etkililiği değişkenleri, İlköğretim Okulları

ABSTRACT

Master Thesis

**PRIMARY SCHOOL TEACHER’S PERCEPTIONS ON SCHOOL
EFFECTIVENESS: (Case of Adiyaman)**

Mustafa TOPRAK

Department of Educational Sciences

Institute of Social Sciences

University of Firat

2011, Pages: XIII + 133

This study aims to assess perceptions of teachers who work in state and private primary schools Adiyaman city centre on effectiveness of administrators, teachers, students, school environment and parents which are all variables of school effectiveness.

In this descriptive study, scanning model was used. To achieve this end, opinions of the participants were gathered by using likert-type questionnaires. The universe of this study is composed of 1750 teachers who work in 47 state and 2 private primary schools in Adiyaman Province during 2009–2010 educational year. The sampling of the study is composed of 246 teachers.

The data collection tool used in the study consists of two main parts. In the first part, there are questions to assess some demographic information regarding primary school teachers composing the sampling. In the second part, there are 67 questions in total aiming to assess the teachers’ perceptions on their schools’ effectiveness.

The theoretical structure, constituted after a comprehensive search of literature, is tried to be explained on the basis of theory and current situation is tried to be described. The data collected by the questionnaires was analyzed by frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation by SPSS (Statistical Program for Social Sciences).

Results of the analyses have revealed that effectiveness of primary schools in the study is at ‘medium’ level on administrators, teachers and school environment variables while it is at ‘to be improved’ level on students and parents variables.

Key Words: School Effectiveness, School Effectiveness Variables, Primary Schools

ÖNSÖZ

İlköğretim eğitim sisteminin en temel birimidir. Bu eğitim kademesinde, çocuğa toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşama kural ve becerileri ile, yaşamlarını daha iyi biçimde sürdürebilmeleri için gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu nedenle, tüm ülkelerde ilköğretim seviyesindeki eğitime çok önem verilmiş ve bu eğitim dönemi çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir.

Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanmış hale getirilmesi açısından ilköğretim kademesinin eğitim sistemi içinde ayrı bir önemi vardır.

Bu çalışmada, ülkemizdeki ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veliler değişkenleri kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlgili alanyazında, Türkiye’de ilköğretim okullarımızın etkililiğinin öğretmen algılarına göre tespit edilmesine yönelik sınırlı araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı ve hem yerel hem merkezi yönetimler için ilköğretim seviyesinde yapılacak değişiklikler ve geliştirmelere ışık tutacağına inanıyorum.

Araştırmanın her aşamasında hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve sürekli beni yönlendiren, değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Vehbi ÇELİK’e teşekkür ederim. Ayrıca, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Fatih TÖREMEN’e destek ve yönlendirmelerinden dolayı teşekkür ederim.

Ölçeklerin hazırlanmasında büyük desteğini gördüğüm değerli dostum, Öğr. Gör. Cezmi Savaş Bey’e, verilerin analizi ve yorumlanmasında büyük katkı sağlayan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ’a; çalışmalarım sırasında özveride bulunan, bana her zaman destek olan, zamanını çaldığım çok değerli eşim Zehra’ya da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Araştırmanın Amacı.....	3
2.1 Problem Cümlesi.....	3
2.1.1 Alt Problemler.....	3
3. Araştırmanın Önemi	4
4. Sayıtlar.....	5
5. Sınırlılıklar	5

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1 Etkililik Kavramı	6
2.2 Etkili Örgüt	10
2.3 Etkili Okul.....	13
2.4 Etkili Okul Modelleri.....	20
2.4.1 Amaç Modeli	20
2.4.2 Kaynak- Girdi / Sistem Modeli.....	21
2.4.3 Süreç Modeli.....	22
2.4.4 Doyum Modeli	23
2.4.5 Meşruiyet Modeli.....	23
2.4.6 Örgütsel Öğrenme Modeli	24
2.4.7 Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	25
2.4.8 Etkisizlik Modeli.....	26
2.5 Etkili Okul Çeşitleri	26
2.5.1 Öğrenen Okul.....	26
2.5.2 Okul Merkezli Yönetim	29

2.5.3 Kendini Yenileyen Okul	31
2.5.4 Müfredat Laboratuvar Okulları.....	31
2.5.5 Interaktif Okul.....	32
2.5.6 Erdemli Okul.....	32
2.5.7 Toplam Kalite Yönetimi Okulları.....	33
2.6 Etkili Okul Değişkenleri	34
2.6.1 Etkili Yönetici.....	34
2.6.2 Etkili Öğretmen.....	38
2.6.2.1 Güçlü Öğrenme Tecrübeleri Oluşturmak	46
2.6.2.2 Müfredat ile ilgili Araştırma ve Öğretim	47
2.6.2.3 Öğretim İle İlgili Düşünme Çerçevesi	47
2.6.2.4 Öğretim Şeklinin Doğası	47
2.6.3 Etkili Öğrenci.....	48
2.6.4 Okul Ortamı	51
2.6.4.1 Okul Kültürü ve Okul İklimi	54
2.6.5 Okul Çevresi ve Veliler	58
2.7 Etkili Okul Modelinin Tarihsel Çerçevesi	61
2.7.1 İlk Nesil Okul Etkililiği Araştırmaları	61
2.7.1.1 Coleman Raporu	61
2.7.1.2 Coleman Raporu Sonrası	61
2.7.3 Diğer Ülkelerde Etkili Okul ile İlgili Yapılan Güncel Araştırmalar	69
2.8 İlgili Araştırmalar	72
2.8.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	72
2.8.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	79
3.1 Araştırmanın Modeli.....	79
3.2 Evren ve Örneklem	79
3.3 Veri Toplama Aracı	80
3.4. Verilerin Toplanması	80
3.5 Verilerin Analizi	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	82
4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
4.1.1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	82
4.1.2 Örneklem Grubunun Mesleki Türevlerine Göre Dağılımı	82
4.1.3 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okul Türüne göre Durumları	83
4.1.4 Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı	83
4.1.5 Örneklem Grubunun Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı	84
4.2 Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	84
4.2.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	84
4.2.1.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşleri	85
4.2.1.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Ortamına İlişkin Görüşleri.....	91
4.2.1.4 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilere İlişkin Görüşleri.....	94
4.2.1.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Görüşleri.....	95
4.2.2.2 Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Algıları	98
4.2.2.3 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Algıları	100
4.2.2.4 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Algıları.....	103
4.2.2.5 Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Algıları.....	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler.....	108
5.1 Sonuçlar	108
5.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	108
5.1.1.1 İlköğretim Okullarında Yöneticilere İlişkin Sonuçlar	108
5.1.1.2 İlköğretim Okullarında Öğretmenlere İlişkin Sonuçlar	109
5.1.1.3 İlköğretim Okullarında Okul Ortamına İlişkin Sonuçlar	109
5.1.1.4 İlköğretim Okullarında Öğrencilere İlişkin Sonuçlar	110
5.1.1.5 İlköğretim Okullarında Velilere İlişkin Sonuçlar	110
5.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	111
5.1.2.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar.....	111

5.1.2.2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Türev Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar	111
5.1.2.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkenine Algılarına İlişkin Sonuçlar	111
5.1.2.4 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar	112
5.1.2.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar	112
5.2 Öneriler	113
5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler	113
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	114
KAYNAKÇA	116
ÖZGEÇMİŞ	128
EKLER	129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etkili Okulların En Önemli Özellikleri.	37
Tablo 2. Eğitimsel Etkililiğinin Temel Modeli: Öğretimin Kalitesi.....	45
Tablo 3- Deneklerin Katılma Derecelerine Göre Belirlenen Düzeyler.....	81
Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	82
Tablo 5. Örneklem Grubunun Mesleki Türevlerine Göre Dağılımı	83
Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı	83
Tablo 7. Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı	84
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı	84
Tablo 9- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine İlişkin Genel Algıları ..	85
Tablo 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşleri....	86
Tablo 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlere İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Ortamına İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilere İlişkin Görüşleri	94
Tablo 14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Görüşleri	95
Tablo 15- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Etkililik Algıları (t-testi Sonuçları)	96
Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin.....	97
Tablo 17. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Etkililik Algıları (t-Testi Sonuçları)	99
Tablo 18. Kademe Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin.....	100
Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Etkililik Algıları(t-Testi Sonuçları)	101
Tablo 20. Okul Türü Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin.....	102
Tablo 21- Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Etkililik Algıları (Varyans Analizi Sonuçları)	103
Tablo 22. Kıdem Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104

Tablo 23- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları .. **106**

Tablo 24. Mezuniyet Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere

İlişkin..... **106**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ilgili kavramları açıklanmaktadır.

1. Problem Durumu

İnsanoğlunun, bir varlık olarak ortaya çıktığı andan itibaren vazgeçemediği şeyler vardır. Dünyaya ilk adım attığı andan başlayarak yıllar boyunca fiziksel ihtiyaçlarını karşılamayı, doğaya ayak uydurmayı, yani fiziksel mevcudiyetini devam ettirmeyi ön planda tutarken, özellikle makineleşmenin ve toplu üretimin (mass production) hayati önem kazandığı sanayi devrimiyle beraber çok daha farklı ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. İnsan, sanayi devrimiyle beraber, daha çok kabiliyetleri ve maddeyi işleme gücüyle varolma gücünü ortaya koymaya başlamıştır. Yani, insan artık hayatta kalabilmek için daha çok üretmeye başlamış ve bunu yaparken de makinenin gücüne başvurmuştur. Sanayi devriminin gerçekleşmesinin ardından da süreç içerisinde yavaş yavaş bilmek, bilgi gibi kavramlar insanın doğada varolabilmesi için, başka bir ifadeyle doğaya hükmedebilmesi için hayati bir önem kazanmaya başlamıştır.

Sanayi devriminde makineye hükmedebilmek için gerekli el becerileri ve kabiliyetlerin yerini, 21. yüzyılda artık bilginin üretilmesi, yayılması ve paylaşılması almıştır. Adına “bilgi toplumu” dediğimiz yaşadığımız bu toplumda artık kaba gücün yerini, bilgiyi üreten ve yayabilen beyinler almıştır. İnsan, varolduğu sürece öğrenmiş, öğretmiş, örnek olmuş, örnek almış ve bu süreçler üzerinde düşünme ve düşüncelerini başkalarına iletme gereği duymuştur (Akgündüz, 1998:7).

İnsanoğlunun tüm bu varolma süreçleri ve geçirdiği değişikliklerden bahsederken hiç değişmeyen bir şey göz önüne çıkmaktadır: Eğitim ve eğitime ihtiyacı. Homo-erectus avını nasıl avlayacağına dair atası tarafından eğitilirken, neandartal insan toprağı nasıl işleyeceğine dair bilgiler elde edip bir sonraki nesli yetiştirmiş, sanayi devriminde işçiler, makinelerin nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitime ihtiyaç duymuş ve günümüz insanı bilgiyi nasıl üreteceği, nasıl kullanacağı ve bilgiye nasıl ulaşacağı ile

ilgili eğitim ihtiyacı hissetmektedir.

Tüm bu süreçlerde değişmeyen tek şey, eğitimin, eğitilme ihtiyacının sürekliliğidir. Bununla beraber, zaman içerisinde verilecek veya elde edilecek eğitimin niteliği çok büyük değişim ve evrimler geçirmiştir. Bilgi teknolojilerinin süper bir hızla geliştiği çağımızda, okullarımız artık bilginin transfer edilmesinin ötesine geçip, bilgiyi öğrenmeyi öğreten kurumlar haline gelmek zorundadırlar. Bu bağlamda, 1930'larda Barnard'ın ortaya attığı örgüt etkililiği kavramının içeriği de zaman içinde çok büyük değişiklikler geçirmiştir.

Okullar, yetişen neslin global dünyaya ayak uydurabilmesi için, hem kültürü bir sonraki nesle taşıması, hem de evrensel değerleri kazandıran yönüyle çok büyük önem arz etmektedir. Öğrenme, bireyin yaşam süresi içinde her zaman ve her mekanda var olan bir olgudur, bir süreçtir. Gerek bireye istenen şeyleri öğretme girişimleri, gerekse bunda bir ekonomi sağlama gayesiyle eğitim ve öğretimin planlı olması gerekmektedir. Bu planlı öğrenme olayını gerçekleştirmek üzere, okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur (Balcı, 1993).

Gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için ortaya çıkan etkili okullar, tam öğrenmeyi temel alan, kabiliyetleri ne olursa olsun yeterli zaman tanındığında her öğrencinin öğrenebileceği savı üzerine temellenmiş ve bunu üst düzeyde gerçekleştirebilen bir okuldur. Etkili okul, tek boyutu olmayan, birden fazla unsuru içeren, çok farklı faktörlerle ifade edilen bir kavramdır. Etkili okulların, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veliler olmak üzere beş boyutundan bahsetmek mümkündür. Her biri diğerinin tamamlayıcısı olan bu unsurlardan öğretmen etkililiği de bir okulun etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Son yıllarda, sınıf seviyesindeki öğretim kalitesi ve okul seviyesindeki etkililik, okul ve öğretim konusundaki araştırmalar için çok büyük önem kazanmıştır. Öğretmenlerin algılamaları, öğrencilerle olan etkileşimleri, problem-çözme stratejileri, öğrenme alışkanlıkları, öğrenme ile ilgili algılamaları, bu algılamaların öğrencilere nasıl iletildiği etkili bir sınıf ve dolayısıyla etkili bir okul oluşturmak için hayati önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri okulları nasıl algıladıkları, etkili okul çerçevesi içerisinde kendi okullarını nereye yerleştirdikleri, kendi yöneticileri, öğrencileri, okul ortamı ve velilerin etkililiğine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılacak çalışmalar okul etkililiğine katkısı itibariyle büyük önem

taşımaktadır. Bundan dolayı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin tespiti bir problem olarak görülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

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

Okulları etkili yapan faktörleri ortaya çıkarmak ve bu özellikler ışığında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkililik algılarını saptamak, algı farklılıklarının nedenlerini belirlemek ve etkililik değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek araştırmanın diğer bir amacıdır. Bireylerin daha nitelikli yetişmesini sağlamak için başvurulacak önemli yollardan biri de okulun etkililiğini arttırmaktır. Adıyaman ili örneğiyle bu amaca ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi hedeflenmiştir.

2.1 Problem Cümlesi

İlköğretim okullarının etkili okul anlayışını karşılama düzeyi öğretmen görüşlerine göre ne durumdadır?

2.1.1 Alt Problemler

Yukardaki problem cümlesine göre alt amaçlar şöyle belirlenmiştir:

1- İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul anlayışına yönelik algıları

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

e) veliler,
boyutlarında ne düzeydedir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul anlayışına yönelik algıları;

a) mezuniyet,
b) kıdem,
c) mesleki türev,
d) okul türü,
e) cinsiyet,
değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmanın Önemi

Bir sınıfın etkililiği, çok büyük oranda o okulun etkililiğine bağlıdır. Etkili bir öğretmen tarafından oluşturulan etkili bir sınıf ortamı etkili bir okul olmadan gerçekleştirilemez. Fakat bu durum tam tersten bakıldığında da doğrudur. Etkili öğretim stratejilerini uygulayan, değişime olan inancı taşıyan, öğrencilerle güçlü duygusal ve akademik bağlar oluşturan ve bir taraftan öğrencilerin akademik başarılarını, diğer taraftan da onların sosyal ve bilişsel davranışlarını geliştirmeye odaklanmış etkili öğretmenlere sahip olmadıkça, etkili bir okul yaratmak mümkün gözükmemektedir.

Etkili okulların en göze çarpan farklarından biri, öncelikli olarak öğrenciyle birebir iletişim kuran, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli yürütücüsü olan öğretmenlerdir. Okuldaki etkililiğinin geliştirilmesi gerektiğine inanmış, çok güçlü ve etkili öğretim yapan öğretmenler etkili okulların lokomotifleri olma özelliğini taşımaktadırlar. Ülkemizdeki okullarda etkililik faaliyetlerinin ne kadar iyi bir şekilde yürütüldüğünü görebilmek ve bundan sonra atılacak adımların ne yönde olması gerektiğini anlayabilmek için öğretmenlerin algılamaları, görüşleri çok büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde henüz yeni adımların atıldığı bu alanda, eğitim ve öğretimin gerçek uygulayıcıları olan öğretmenlere ulaşmak, onların algılamalarına başvurmak okul geliştirme çabalarının başlangıç aşamasında yapmamız muhtemel yanlışları da bertaraf edecektir. Böylece, okul geliştirme ve okullarımızın etkililiği konusunda nerede

durduğumuzu ve nereye gitmemiz gerektiğini daha net görmek mümkün olacaktır.

4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, elde edilecek bilgileri ölçmek için yeterlidir.
2. Ölçek yoluyla toplanan veriler, öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Adıyaman merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Ölçeklere vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

2.1 Etkililik Kavramı

Her öğrencinin gerekli şartlar verildiğinde temel kabiliyetlerde başarılı olacağı düşüncesi Amerikan eğitim sisteminin temel sayılılarından biridir. Böyle bir düşünce, 1970’lerde birçok bilim adamı tarafından desteklenen, okuldaki başarının öğrencinin ırkına veya sosyo-ekonomik arka planına bağlı olmadığı fikri üzerine temellenmiştir (Gauthier, Raymond, Shoemaker, 1985). Benjamin Bloom (1984)’un Mastery Learning (Tam Öğrenme) kuramının bir uzantısı olan bu düşünce, öğrencilerin sahip oldukları sosyal, ekonomik, ırksal, dinsel, milli tüm özelliklerden bağımsız olarak gerekli zaman ve şartlar sağlandığında öğrenme faaliyetini başaracağı düşüncesine vurgu yapmaktadır (Kulik, & Drowns, 1990). Etkili okulların en önemli özelliklerinden bir budur. Başka bir deyişle, kimseyi geride bırakmayacak şekilde tüm öğrencilere öğrenme için zaman tanıma ve bu öğrenmeyi etkili kılmak, günümüz okullarının vazgeçilmez özelliklerinden olmalıdır. Şişman (2002)’ın dile getirdiği gibi, çağımızda okullar, bir öğrenme yeri olarak tanımlanmaktadır. Okullardan beklenen, söz konusu öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Okullar, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmediğinde ise statü ve güven kaybına uğramakta; varlık nedenini kaybetmiş olmaktadır.

Gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında bütün okullar, herkesin beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebilir. Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılabilecek bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir (Şişman, 2002).

Okulların kendilerinden beklenen bazı amaç ve işlevleri gerçekleştirmelerine ilişkin kötümser bakış açısını yansıtan araştırmaların aksine, etkili okul akımı ve buna bağlı olarak yapılan çok sayıda araştırma, okulların bütün öğrenciler için etkili

kılınabileceğini, bir başka ifade ile bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ve başarılı olabileceğini, her okulda bunu sağlayacak bazı etmenlerin olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Etkili okul araştırmaları, hangi okul ve öğretim değişkenlerinin öğrencilerin ortalama başarı seviyeleri üzerinde etkili olduğunu bulmayı amaçlamaktadır. Bununla beraber, öğrencilerin arka plan özellikleri (sosyo-ekonomik durum, dil, ırk, cinsiyet gibi) ile başarıları arasındaki ilişkileri saptamaya çalışmaktadır (Werf, 2009).

Okul ve öğretimin değerlendirilmesi, son yıllarda ilişkisel anlamda yoğun araştırmalara konu olmaktadır. Birçok ülkede, öğretmen ve okulların iç ve dış değerlendirmeleri yapılmakta ve öğretmenlerin performanslarını belirlemek için değişik sistemler geliştirilmektedir (Campbell, Kyriakidis, Muijs ve Robinson, 2004).

Etkililik kavramının okul bağlamında kullanıldığında, eğitim alanındaki farklılaşmayı, değişimi, dönüşümü ve gelişimi ifade ettiğini söylemek doğru olur. Toplumsal alandaki değişimler, teknolojik gelişmeler insanların düşünce dünyalarında ve hayata bakış açılarında çok büyük değişimleri gerektirmektedir. Peki, söz konusu olan tüm bu gelişmeler nasıl ortaya çıkmaktadır? Son yıllarda küreselleşmenin eğitim / okul sistemi üzerindeki etkilerinden bahseden çok çalışma yapılmıştır. Bu toplumsal gelişmelerin ve buna bağlı olarak eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken değişimlerin altında küreselleşme mi yatmaktadır? Sayılan (2007)'a göre küreselleşme süreci “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, yaşamboyu öğrenme, öğrenen toplum, e-öğrenme” gibi küresel söylemlerin işaret ettiği biçimde eğitim ve okul sisteminin birkaç düzeyinde birden değişime neden olmaktadır.

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır (Özden, 2002, 17):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.

- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Tüm bu gelişmelerin oluşturacağı yeni dönemde, eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, herşeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999, 333).

Küreselleşmenin eğitimdeki değişmeyi nasıl tetiklediğine değindikten sonra, okullarımızın küresel değişmelere ayak uydurabilmesi için ortaya atılan okul etkililiği kavramı üzerinde durmakta büyük fayda vardır. Etkililik (effectiveness) kavramı, çok eskilere dayanmaktadır. 1938’de Chester Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın, bazen de karıştırılan bir kavram olarak etkinliği (efficiency) de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır (Balcı, 1993).

Grasso’ya (1994) göre etkililik, çıktılarda sağlanan başarı olarak görülmektedir (Akt:Karlı, 2004:1). Örgütsel etkililik, örgütün üretmeyi planladığı çıktıları ortaya koyma konusunda etkili olma seviyesi olarak dile getirilmektedir.

Etkililik kavramının yönetim bilimlerinde kullanımı, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır ve bu terim ekonomi biliminden alınmıştır. Ülkelerin yatırımlarına, özellikle de eğitime ayırdıkları kaynakların azalması, buna karşılık eğitilecek nüfusun sayıca artması ve gittikçe daha yüksek düzeyde eğitime gereksinim duyulması, eğitimin ekonomi kurallarına göre yönetimini zorunlu kılmıştır (Etzioni,1964).

Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, ekonomik ve sosyal kalkınmanın anahtarı olan eğitim sektöründe, kıt olan mali ve insan kaynaklarının etkili kullanımı kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Literatürde etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramları konusunda bir kargaşa yaşanmaktadır. Pek çok bilim adamı etkinlik ve etkililik kavramını eşanlamlı olarak kullanmaktadır. Bazı araştırmacılar ise, iki kavramın farklı anlamları olduğunu vurgulamaktadırlar.

Mal üreten örgütlerde, örgütün etkinlik durumunu belirtmek üzere verimlilik kavramının kullanıldığına da rastlanmaktadır. Verimlilik, edinilen kaynaklardan optimum çıktının sağlanması, etkililik ise, kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek mümkün olan en iyi sonucun alınmasıdır. Chester Barnard, konuya değişik bir yorum getirmektedir ve örgütteki bireylerin örgütün etkinliği ve amaçları doğrultusunda harcadığı çabanın derecesini etkililik olarak tanımlamaktadır (Aydın, 1998:223). Ancak, genel olarak üzerinde anlaşılan nokta, etkililik kavramının daha çok örgütün istediği sonuçlara ulaşma düzeyi ve derecesini anlattığıdır.

Oral (2005)’a göre, etkililik (effectiveness), etkinlik (efficiency), verimlilik (productivity) ve başarı (achievement) gibi kavramlar birbirine karıştırılabilmekte, hatta bazen birbirinin yerine kullanılmaktadırlar. Ancak, bugün artık bu kavramların birbirinden farklı oldukları ve farklı anlamlar taşıdıkları kesin olarak ortaya çıkmıştır. Aynı durum, etkililik ile kalite kavramları için de geçerlidir. İkisi aynı şey olmamakla beraber, örgütün performansını açıklamaya ve artırmaya dönük olduğundan kalite, etkililiğin bir alt boyutu olarak düşünülebilir.

Etkililikle karıştırılan, etkinlik ve verimlilik gibi kavramların da tanımlanması gerekmektedir. Etkinlik, daha çok eldeki kaynakların kullanımı ile ilgili olup “sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma” anlamına gelmektedir (Şişman, 2002:24). Verimlilik ise, mevcut kaynaklarla en fazla ürün elde edilmesidir. Verimlilik, bazen performansla da eşanlamlı kullanılmaktadır (Yenipinar, 1998:20). Ancak etkililik sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı değildir. Etkililik, aynı zamanda etkinliği ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (Balci, 2001:1).

Katz ve Kahn etkililiği, “doğru şeyleri yapma yeteneği” şeklinde tanımlamışlardır. Etkililik, en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmeyi kapsamaktadır (Oral, 2005). Etkililik olgusuna, örgüt

açısından bakan Murphy (1993), etkililik ile örgüt sağlığı kavramlarını özdeşleştirmekte; sağlıklı bir okulu, açık ve kabul edilmiş amaçlar sergileyen, çok yönlü bir iletişim becerisine sahip, gücün eşit olarak dağıtıldığı, insan ve madde kaynaklarının maksimum düzeyde kullanıldığı bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Etkililik kavramı amaçlarla sıkı bir ilişki içindedir. Bir örgüt amaçlarını gerçekleştirdiği oranda etkilidir (Yenipinar, 1998:19). Eğitim sistemi, belirlenen tüm amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmişse, o eğitim örgütü etkili demektir.

Etkililik kavramı, örgütsel çözümlemelerde hem çok kullanılan, hem de oldukça belirsizlikler içeren bir kavramdır. Örgütsel etkililik konusu ise örgüt ve yönetim kuramcıları, araştırmacı ve uygulamacıların öteden beri üzerinde çok durdukları klasik konulardan biri olmasına karşılık, karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur.

Genel olarak örgütsel etkililiğin, tek boyutlu olmaktan öte çok boyutlu bir konu olduğu hususunda, örgütler ve yönetim alanında çalışanlar arasında genel bir uzlaşma gözlenmektedir. Dolayısıyla, tek boyutlu ya da bir değişkene bağlı örgütsel etkililik tanımlaması, pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca, konu üzerinde çalışanlar tarafından örgütsel etkililiğin tanımlanması kadar ölçülmesi ve belirlenmesi de o denli güç görülmektedir. Şu halde gerek örgütsel etkililiğin tanımlanması, gerekse ölçülmesi konusunda örgüt ve yönetim kuramcıları ve araştırmacılar arasında bugüne kadar genel bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir. Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşılamaktadır. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin sözlük anlamında daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir (Şişman, 2002).

2.2 Etkili Örgüt

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

sistem ve aynı zamanda insanların amaçlarını gerçekleştirme aracıdır. Çünkü, etkisiz örgüt, amaçlarını gerçekleştiremez (Gürsel, 2003).

Örgütler formal ya da informal olabilir. İnsanların birlikte yaşamalarının sonucu olarak kendiliğinden oluşan informal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Formal örgütlerde, bireylerin etkinliklerini örgütün amaçları, kuralları, statü yapısı ve iş bölümü yönlendirir. Bir örgüt varlığını sürdürmek için yararlı bir işlev yapmalıdır. Örgütün mimarları tarafından oluşturulan ortak amaçlar, örgütün üyelerine, öbür örgütlere veya genel olarak halka yararlı olan bir ürün ya da hizmetle sonuçlanmalıdır (Schein, 1978:21).

Aydın'ın Talcott Parsons'dan (1998) aktardığına göre, örgütlerin çözmek zorunda oldukları sorunlar dört noktada toplanmaktadır:

1. Sistemin amacını gerçekleştirmesi,
2. Sistemin iç ve dış çevreye uyum sağlaması,
3. Sistemin öğelerini bütünleştirmesi,
4. Sistemin yapısındaki değer yargılarını koruması ve gerginliği kontrol etmesidir (Aydın, 1987).

Örgütler, bu sorunları çözdüğü müddetçe varlıklarını sürdürebilirler. Amaçlarını gerçekleştirebildikleri ölçüde de etkili olabilirler. Örgütün bireye sağladığı doyum, ortak amaca katkıda bulunma istekliliğine etkide bulunursa örgütün etkili olması beklenir. Kısaca örgütlerin etkililiğini; ortak amacın istenilen ölçüde gerçekleştirilmesi diye ifade edebiliriz (Aydın, 1991: 14).

Etkili örgüt üzerindeki tartışmaların veya ortak bir tanımın yapılamamasının başlıca nedeni, onun tek boyutlu, sınırlı bir kavram olarak düşünülmesidir. “Etkili”, etkisi olmayı anlatan bir sözcüktür. Bir şeyin etkili olması, onun istenen sonucu vermesi demektir. Ama karmaşık sistemler olan toplumsal örgütlerde istenen ve istenmeyen çıktıların sayıca fazlalığı, etkililiğin çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bir boyut üzerinde etkili olan örgüt, ondan bağımsız olan başka bir boyut üzerinde etkili olmayabilir (Tosun, 1981:15). Bu anlamıyla her örgüt planladığı düzeyde amaçlarını gerçekleştirme olarak ifade edilen örgütsel etkililiğe ulaşmalıdır. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliği, sağlığı, dirikliği ve toplumun yararlılığını sürdürebilmesidir (Yıldız, 2001:11).

Etkililik kavramı, hem örgütsel hem de yönetsel açıdan kullanılır. Örgütsel

etkililik, bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. Yönetmel etkililik ise, bir örgütün yönetiminin, örgütsel etkililiği gerçekleştirecek biçimde yapılması ve sürdürölmesidir Örgütlerin etkililik düzeyi, amaçlarını gerçekleştireme düzeyiyle orantılıysa, eğitim örgütlerinin etkililiği de, örgütsel, yönetmel ve eğitimel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmesine bağlıdır (Başaran, 1996, s.162).

Başaran (1996)'a göre, eğitimin etkililiğinin ölçütleri şu dört etkendir: verimlilik, sağlık, diriklik ve yararlılık. Bir eğitim örgütünün örgütsel amacı, eğitim sisteminin o basamağına hangi yaşıardaki öğrencilerin alınacağı, kaç yıl süre ile eğitim sürecinden geçirileceği, bu eğitim sürecinin hangi düzeyde başarı göstermesi gerektiğini gösterir. Eğitim örgütünün yönetmel amacı, örgütsel amaçların gösterdiği nicelik ve nitelikte öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi ve nicelik ve niteliği arttırmayı kapsar. Eğitimel amaçlar, belli bir öğretim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğini gösterir. Eğitim sistemini yönetenler, sistemin yaşamasını, büyümesini sürdürmek için eğitim örgütlerini verimli kılmak, dirikleştirmek, örgütlerin sağlığını korumak ve eğitim iş görenlerinin işten doyumunu sağlamakla yükümlüdürler.

Eğitim ve ekonomi ilişkisini incelediği kitabında Gülbeden (1991), eğitimde etkililiğe ekonomi açısından bakmakta ve eğitimde etkililiği, eldeki eğitim kaynaklarının, kişilerin ve toplumun eğitimel amaçlarına ulaşmada ve düzeyini yükseltmede en iyi biçimde kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Göröldüğü üzere, örgütsel etkililiğin birçok öğesi vardır. Örgütsel etkililiğin öğeleri ve ölçütleri olarak ifade edilen verimlilik, sağlık, diriklik ve topluma yararlılık öğeleri söyle açıklanabilir: Verimlilik, örgütün girdilerinin değerinden daha yüksek değerde çıktılar üreterek, bunların örgüte dönüşünü en üst düzeyde çıkarabilmektir. Örgütün sağlıklılığı, iç çatışmalarını en aza indirerek birlik içinde işlevini sürdürebilmesidir. Örgütün dirikliği, kendisini ussal, kararlı bir yaklaşımla çevresinde oluşun değişmelere uyarlayabilmesidir. Örgüt etkililiğini betimlemeye temel olan örgütün yararlılığı, çıktılarıyla içinde yaşadığı topluma yararlı olması ve çevresini yıkıma uğratmamasıdır (Başaran, 1996:163-168).

Bir örgütün etkililiğinin, verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmesi, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı varsayımına dayanır. Oysa örgüt, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan, çok işlevli toplumsal bir

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

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

Özetle, etkili örgüt diğer bir deyişle kalıcı başarıyı yakalayan örgütler, strateji ve uygulamalarıyla değişen dünyaya sürekli uyum sağlamaya çalışırken değişmeyen bir amaca ve temel itici kök ve değerlere sahip olan örgütlerdir (Akgündüz, 2005; Kocabaş,2004:3). Bu açıdan örgütsel etkililik, bir eğitim örgütünün sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütün amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirebilmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmesidir. Örgüt, amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirememişse, örgüt etkili olmakta kusurlu demektir (Başaran, 1996:163).

2.3 Etkili Okul

Okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Burada, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında, okulların temel işlevleri vardır. Ancak her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır (Burnes ve Howes, 1988:6). Okullar, ilk kuruldukları anlarda vizyon ve misyonlarını oluşturlarken, “iyi vatandaş yetiştirmek”, “akademik olarak başarılı birey yetiştirmek”, “bireye meslek edindirmek” gibi amaçlar oluşturmaktadırlar. Bazı okullar, kimi zaman bu amaçlardan sadece birini gerçekleştirmeyi hedeflerken, kimi okullar da bu amaçlardan birkaçını bir araya getirmektedirler.

Eğitimin yapıldığı örgün kuruma okul denir. Bir okul sistemi, yönetici, hizmetli, öğretmen, öğrenci, veli, yetişek, araç – gereç, hizmet binaları, ölçme değerlendirme,

rehberlik, mali hizmetler, yasa ve yönetmeliklerden oluşur. Eğitim ve okul açık bir sistem olmalıdır; çünkü açık sistemler kendilerini geliştirip, yenileyebilirler (Sönmez, 2005, 2). Okullar bir işletmeden öte, kültürel topluluklar olup, okulların bütünüyle pozitivist ve rasyonel açıdan çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir (Şişman, 2002, 178).

Geleneksel anlamda okuldan, toplumsal çevrenin baskın kültürünün özelliklerini biçimlendirmesi ve geliştirmesi, böylece ulusal kültür çevresinde bir bütünleşme oluşturması beklenmektedir. Çok kültürlü toplumlarda ise okulun, birlikte ve barış içinde yaşamaya katkı sağlaması beklenmektedir (Bollen, 1996, 9). Yapılan her türlü etkinlik, okul amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunma durumuna göre değerlendirilmektedir. Dolayısıyla okulda herkes, öğrenmenin ve öğrenci başarısının en üst düzeyde gerçekleşmesi için çaba göstermektedir (TEA, 1989, 1-9). Okul, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş, toplumsal açık bir sistemdir ve bu sistemin birbirinden önemli birçok görevi vardır. Bursalıoğlu (2002) okulun görevlerini şöyle sıralanmıştır:

- a) Okulun sosyal görevi: Çocuğu sosyalleştirerek kültürü aşılamaaktır.
- b) Okulun politik görevi: Okul yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve eğitilmesini gerçekleştirir.
- c) Okulun ekonomik görevi: Okul ekonominin insan gücü ve beyin gücü gereksinmesini karşılar.

1930’larda Barnard’ın “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak ifade ettiği “etkililik” söyleminin kendisi de bir tür örgüt olan okullara transfer edilmesi sonucunda “etkili okul” kavramı ortaya çıkmıştır. Etkili okulların en önemli özelliği, diğer okulların aksine eğitimsel başarı düzeylerinin çok yüksek olmasıdır. Ostroff ve Schmit (1993)’e göre bir okulun etkililik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülebilir. Tabii ki, “eğitimsel” kavramının içine sığdırılabilecek çok farklı özellik vardır. Etkili okulları, diğer okullardan ayıran eğitimsel başarının yanında, etkili okulların örgütsel düzenlemeleri, iç ve dış etkenlerinin niteliği, sınıf ortamının kalitesi ve kültür gibi unsurları da onu diğer okullardan farklı kılar. (Baştepe, 2009).

Etkili okulu açıklayan en kapsamlı tanımlardan birini yapan Klop (1982), etkili okulu, “farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal

ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul” olarak tanımlarken, Lezotto (1985) etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik olduğunu vurgulamaktadır.

Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarıyı hedef alan bir okuldur. Amaç, her düzeyde ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir (Aktaran: Balcı, 1993:11). Etkili okul, her tür ve yetenekteki öğrencilerin öğrenebileceği ve gelişiminin sağlandığı çağdaş kalite okulu olarak değerlendirilebilir. Yapılar ve koşullar değişmişse de, nitelikli eğitim düşüncesi değişmemiştir. Uluslararası rekabet, globalleşme, enformasyon, bilgi toplumu ve hızlı teknolojik gelişim ve değişimler yapılarda değişiklikler meydana getirmiş ve örgütlerin sürekli yenilenmelerini zorunlu kılmıştır (Oral, 2005).

1960’lardan bu yana, okulların toplumun neredeyse tüm problemleri çözeceği umulur. Okulları, toplumların önderi olarak algılayan insanoğlu, denilebilir ki umudunu okula bağlamıştır. Bu düşünce, daha nitelikli okul nasıl yaratılır akımı doğurmuş ve etkili okul hareketi başlamıştır (Aydoğan, 1999:213). Bu akımın amacı, eğitimin niteliğini, işlevselliğini ve etkililiğini arttırmaktır. Yirmi birinci yüzyıla girerken okulların, toplum için taşıdığı anlam ve gerçekleştirmek zorunda oldukları amaçlar daha da karmaşıklaşmıştır.

Toplumun okullardan beklentilerinin giderek artmasına karşın okulların bu beklentilerin azını karşıladığını kavrayan ülkeler, okulların etkililiğini artırma çabalarına girişmişlerdir. Ayrıca toplum kültürünü koruması, sosyal değişimin getirdiği güçlerle baş etmesi ve yönlendirmesi okulların etkili olmasını gerektirir (Balcı, 1993:134; Pehlivan, 1998:81; Sungur, 2001:21).

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olabileceğidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında, ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılması için gerekli adımları göstermiştir. Etkili okul, çok boyutlu olmasına karşın, araştırmacılar birtakım ortak özellikler belirlemişlerdir. Bunlar; başarı konusunda yüksek beklenti, okul yöneticisinin liderlik özellikleri, etkili okul iklimi, okul-aile işbirliği, öğrenen okul olmak, karar sürecine katılmak, düzenli okul iklimi, temel becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerinde yoğunlaşma, öğrenci gelişimini sürekli izleme, yönlendirme ve sık değerlendirme, velilerin okula katılımı, öğrencilere kişisel ilgi biçiminde özetlenebilir. Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve

veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahiptirler (Oral, 2005).

Dünyanın pek çok ülkesindeki eğitimsel reformların amacı, kavramsal ve pratikte uygulanabilir bir okul etkililiği çerçevesi belirlemek ve bunu sürekli geliştirerek uygulamaktır. Etkili okulun hedefi, toplumun eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek niteliğe ulaşmaktır. Çünkü etkili okul, yalnızca eğitimsel değil aynı zamanda teknik, ekonomik, insani, toplumsal, politik ve kültürel boyutları da içermektedir (Şişman, 2002a:27-29; Baştepe, 2004:35; Yaralı, 2002:1).

Etkili okul, okulun içsel kararlılık ve tutarlılığının sürdürülmesi, mevcut kaynakların amaçlara göre etkili kullanımı, gelişmeye ve yetiştirmeye uygun örgüt ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesi, öğrenci farklılıklarının tanınarak sorumluluk sahibi olmaları ve gizil güçlerinin farkına varmalarını amaçlar. Etkili okul, toplumun kültür ve ortamından haberdar, ideal uygarlığa ulaşma gayesiyle toplumun önderi ve yol gösterenidir. Bunu gerçekleştirecek öğretim lideri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir (Halis, 2003:1-4).

Okullar, yetişen neslin global dünyaya ayak uydurabilmesi için, hem kültürü bir sonraki nesle taşıması, hem de evrensel değerleri kazandıran yönüyle çok büyük önem arz etmektedir. Öğrenme, bireyin yaşam süresi içinde her zaman ve mekanda var olan bir olgudur, bir süreçtir. Gerek bireye, istenen şeyleri öğretme girişimleri, gerekse bunda bir ekonomi sağlama gayesiyle eğitim ve öğretimin planlı olması gerekmektedir. Bu planlı öğrenme olayını gerçekleştirmek üzere, okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur (Balcı, 1993).

Her ne kadar Coleman (1966) raporu okulların, çoğu öğrenci için bir farklılık yapmayacağını, ancak azınlık ve dezavantajlı öğrenciler için çok küçük bir farklılık yapacağını (Balcı, 1993) dile getirse de, 1970'lerden başlayarak, yoğunlaşarak devam eden okul etkililiği araştırmaları şunu göstermektedir; okulun hem öğrenci, hem içinde bulunduğu toplum üzerine çok büyük etkisi vardır, ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarına karşılık vermek için kendilerini geliştirmek zorundadır.

Balcı'nın, Brookover 'dan (1985) aktardığına göre; etkili okulla ilgili ideoloji şu noktalarda betimlenmektedir:

- a. Tüm öğrencilerin öğreneceklerine inanma,
- b. Öğretmenlerin tüm öğrencilere öğretebileceklerine inanma,
- c. Tüm öğrencilerden yüksek beklentileri olma,

d. Düşük başarısızlığın faydasızlığı duygusunu taşıma,

Bu felsefeye bağlı olarak etkili okulun örgütlenmesinde aşağıda

belirtilen esaslar dikkate alınmaktadır:

- a.** Öğrenci rolü “yüksek düzeyde başarılı öğrenci” olarak tanımlanır.
- b.** Öğrenci öğrenim için ödüllendirilir, doğru davranışlar pekiştirilir.
- c.** Öğretmen sadece iyi ve başarılı öğrencilerin değil de tüm öğrencilerin öğretmeni olarak tanımlanır.
- d.** Öğretmen tüm öğrencilerin etkili öğretimi nedeniyle ödüllendirilir (Balcı,1993:12).

Etkililik, en genel anlamda arzulanan bir sonuca ulaşma yeterliliği olarak tanımlanabilir. Peki, etkili okul nasıl olmalıdır, etkili okulun özellikleri nelerdir? Sergiovanni (1995), yaptığı çalışmada bu sorulara şu şekilde cevap vermektedir:

1. Öğrenci merkezlidirler: Etkili okullarda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.
2. Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar: Etkili okulların temel amacı, öğrencilere sunulan zengin akademik programlarla çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır.
3. Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunarlar: Öğretmenler kendi akademik ve teknik yeterliliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki büyük etkisini bilerek, öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar, bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanırlar, öğrencilerle yakından ve düzenli olarak ilgilenerek, çabalarını ve başarılarını teşvik eder ve ödüllendirirler.
4. Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler: Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
5. Mesleki etkileşimi beslerler: Etkili okullar öğretmenlerin işlerini en etkili bir şekilde yapmalarını sağlayacak olanaklarla beslenir ve öğretmenler onları etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler, meslektaşlar olarak öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar vb. konularda birlikte çalışırlar.

6. Yoğun hizmet içi eğitim ortamlarıdır: Mevcut ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekir.
7. Paylaşımçı liderlik gerektirir: Okul yöneticileri, işbirliğine dayalı sorun çözme, takım ve grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını geliştirmeli ve kullanmalıdırlar.
8. Yaratıcı sorun çözme beslerler: Etkili okullarda iş görenler, klasik-otoriter yapı ve uygulamalara gönülsüzdürler. Onlar sorunlarla mücadele etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözmeye ve uygulamaya gönüllü davranırlar.
9. Aile ve toplum katılımını sağlarlar: Etkili okullarda aile ve toplum kesimleri, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine katılırlar, okuldaki karar sürecine katılırlar ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler (152-154).

Okul bir eğitim kurumu olarak; belirlenmiş bir hukuki yapıya ve işleyişe sahiptir. Bu anlamda okulda gerçekleşecek eğitimsel etkinliklerin amaçları önceden saptanmıştır. Başka bir anlatımla okul; bağlı olduğu eğitim yönetimi üst sistemi tarafından kontrol edilen ve belli prosedürlere dayalı olarak işletilen bir örgüttür (Kırkaya, 2006). Ancak, önceden yapılandırılmış bir işleyiş ve belirlenmiş amaçlara dönük olarak örgütlenen okulların içinde yer alan insanların ve çevresel değişkenlerin etkisiyle farklı kültürel kimliklere sahip oldukları bilinmektedir (Aydın, 1994: 20).

Sosyal bir sistem olan okul, istenilen çıktıyı elde etmek için belli süreçler dizisi ile girdi üzerinde etkinlikte bulunmak üzere planlanır, düzenlenir. Birçok alt süreçlerden oluşan çok karmaşık ilişki ve etkileşimleri içermektedir (Aydın,1991:198). Bireyin her kademedede, yeni bir okula başladığında çevreyi ve okulu tanıma, okula, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum sağlama, öğretmen ve sınıf arkadaşlar ile iletişimi ve paylaşımları, öğrenme, ders çalışma, ödev yapma ve sınav gibi birçok yaşantı, eğitimsel ve sosyal etkinlikler eğitim-öğretim sürecinin alt süreçlerini, ilişki ve etkileşimlerini oluşturmaktadır (Baştepe, 2009).

Öğrenme, davranışta görece olarak kalıcı bir değişimin olması demektir.

Bireyin davranışlarından pek çoğu öğrenmenin ürünüdür. Öğretme ise, bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir (Özçelik:1987:1). İnsanların öğrenme düzeylerinin göstergesi diplomaları, eğitim düzeylerinin göstergesi ise davranışlarıdır. Bu yüzden, doğru davranışı bilen fakat uygulamayan kişi öğrenmiş ama eğitilmemiştir; veya öğretilmiş ama eğitilmemiş olarak kabul edilir (Başar, 2001:1). Öğretme ve öğrenme, eğitim öğretim sürecinin değişik noktadan görünüşleridir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir (Özçelik, 1987:1).

Eğitim-öğretim sürecine aynı zamanda öğretme ve öğrenme süreci de denilebilmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim-öğretim süreci, girdinin eğitim örgütü olan okula girmesinden çıkmasına kadar geçen süreyi kapsar. Girdinin, yani eğitilmemiş bireyin çıktıya, yani eğitilmiş bir bireye dönüşüncüye kadar geçirmiş olduğu eğitim yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri, tutum ve davranış değişikliği için gerekli etkileşim ve eylemleri kapsamaktadır (Başaran,1996:16).

Grasso'ya (1994) göre etkililik, çıktılarda sağlanan başarı olarak görülmektedir (Akt: Karşlı,2004:1). Bu açıdan bakıldığında, eğitim-öğretim süreci, etkili okulun üzerinde durulan en önemli boyutlarından birisidir. Çünkü, eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencinin toplumsal ve eğitimsel gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri bu süreçte gerçekleştirilir. Bu bakımdan, eğitim –öğretim süreci, bireyin eğitim yaşantısı boyunca almış olduğu eğitimin niteliğini de önemli ölçüde etkilemektedir. Etkili okulda eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin yüksek eğitimsel beklentilerini ve akademik gelişimlerini gerçekleştirecek biçimde planlanıp düzenlenmiştir.

Etkili okulda, etkili bir eğitim-öğretim sürecini planlamak, geliştirmek ve uygulamak okul yöneticisi ve öğretmenlerin en önemli eğitimsel görevlerinin başında gelmektedir (Stringfield ve Teddlie,1988:43). Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin önemli değişkenlerinden birisi de akademik öğrenme zamanıdır. Etkili okulda bu öğrenme ve öğretme zamanı, öğretmenin kontrolü ve yönlendirmesi ile tamamen öğrenme ve öğretmeye ayrılmaktadır (Creemers,1994: 60).

2.4 Etkili Okul Modelleri

Örgütsel etkililik, yönetim biliminde üzerinde çok durulan bir konu olmasına karşılık, örgüt ve yönetim kuramında, örgütsel etkililiğin kavramlaştırılması, ölçülmesi, daima karmaşık ve tartışmalı bir konu olma özelliğini korumuştur. Dolayısıyla, bu konuda, gerek kuramcılar, gerekse araştırmacılar arasında üzerinde uzlaşma sağlanmış bir model ve araştırma yöntemi yoktur. Bununla beraber, örgütsel etkililikle ilgili birbirinden farklı bazı modeller geliştirilmektedir (Şişman, 2002). Okul etkililiğine değişik görüş açılarından bakan pek çok model geliştirilmiştir. Doğaldır ki, her modelin güçlü ve zayıf yanları, kullanılabileceği uygun durumlar vardır (Cheng, 1996,28). Bu nedenler, farklı durumlarda ve farklı zaman çerçevesinde geliştirilen bu ölçütlerin her birinin ölçümü de birbirinden farklılaşabilmektedir. Aşağıda geliştirilen bu modellerden en önemlileri açıklanmıştır.

2.4.1 Amaç Modeli

İşlevsel yaklaşım olarak da bilinen bu yaklaşım örgüte ilişkin klasik ve rasyonel yaklaşım ile yakından ilgilidir (Şişman, 2002). Model, etkililiğin geleneksel yaklaşımını gösterir. Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde başarılıdır. Modelin iki temel varsayımı vardır:

1. Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir.
2. Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanır.

Modelin katkısı, okul planında kapsanan amaçların tiplerine bağlıdır (Balcı, 1993). Amaç modeli, eğitim örgütlerinin performans ve etkililiğinin değerlendirilmesinde sık kullanılan modellerden biridir. Bu açıdan, diğer örgütler gibi okulların da gerçekleştirmeleri beklenen ve önceden belirlenen bazı amaçları olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, söz konusu amaçların gerçekleşme düzeyi, okulun etkililiğinin bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Bu modele göre, okullarda yapılan etkililik araştırmalarında çoğu kere öğrencilerle ilgili çıktılar ya da sonuçlar olarak belirli derslere ilişkin başarı göstergesi olarak görülen sınav puanları kabul edilmektedir. Cheng (1990)'e göre bu model daha genel değerlendirmede

kullanılmaktadır, fakat açık, ölçülebilir ve zamana bağlı amaçlara bağlı olduğu için kullanımı sınırlıdır. Diğer eğitimsel çıktıların değerlendirme dışı bırakılması okulun eğitimsel süreçleri üzerine kötü bir etkide bulunabilir. Genelde, açık ve herkes tarafından kabul edilebilir amaçlar koymak zordur. Diğer taraftan, açık ve net olarak tanımlanmış amaçlara sahip olmayan örgütlerde, etkililik ölçütlerinin belirlenmesi de güç görülmektedir (Cameron, 1986, 88). Kısaca, örgütsel etkililiğin bu yaklaşıma göre ölçülebilmesi için amaçların açık, ölçülebilir, sabit olması ve değişmemesi gerekir.

2.4.2 Kaynak- Girdi / Sistem Modeli

Bu model, amaç modeline alternatif olarak 1950'lerde geliştirilmiş, 1960 ve 1970'li yıllarda oldukça ilgi görmüştür. Sistem yaklaşımı, amaçlar ya da sonuçlardan çok, söz konusu amaç ya da sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar ya da kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. (Şişman, 2002).

Bu yaklaşıma göre, örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak imkansızdır. Oysa, örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çeker. Böylece, bir örgütün etkililiği örgütün içsel tutarlılığının sürdürülmesini, kaynaklarını kullanmada etkinliğini, uyum mekanizmalarının başarısını ve kaynaklar, özellikle de az olan kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılar. (Balcı, 1993).

Aldemir (1983)'e göre, bu yaklaşımda örgütün kaynak sağlamadaki yeteneği, esnekliği, çevreye uyumu gibi konular üzerinde durulmaktadır. Böylece, bir örgütün etkililiğini değerlendirmek için öncelikle örgütün kaynak sağlama ve kullanma, çeşitli sorunlarla baş etmede başarı düzeyinin ve kaynaklara sahip olmada başkalarıyla rekabet edebilme yeteneğinin belirlenmesi gerekli görülmektedir (Akt. Şişman:2002). Kaynakların kullanımı ile ilgili Balcı (1993), sistem modelinin temelde çıktıdan çok girdiye önem veren bir amaç modeli olduğunu dile getirirken, modelin katkısının, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmiştir.

Bu model, etkililiği örgütün çevresinde avantajlı bir konum elde etme ve kıt kaynakları kendi yararına kullanabilme yeteneği olarak tanımlar. Bu tanım, çevreyle sürekli ve hiç bitmeyen bir alış-veriş ve kıt kaynakların paylaşımından doğan rekabeti

vurgulamaktadır. Eğitim örgütleri, devlet politikalarından oluşan bir çevrede, devlet yardımından faydalanmak için diğer örgütlerle sürekli rekabet halindedir. Daha farklı bir boyutta ise, özel okullar ve devlet okullarının arasındaki rekabetten söz edilebilir. Sistem modeline göre, etkili okullar, veliler, öğrenciler ve kanun yapıcılarla bir pazarlık yaparak büyümelerini sabit bir düzeyde tutmaya ya da en azından gerilemeyi en aza indirmeye çalışırlar. Burada, etkililik ölçütü okulun kaynak bulabilme yeteneği olarak görülmektedir(<http://www.frmtr.com/siyasal-bilgiler-hukuk/714151-bir-orgutsel-degisme-araci-olarak-etkililik.html>.)

2.4.3 Süreç Modeli

Bu yaklaşıma bağlı olarak yapılan çalışmalar, okulun etkililiğinin belirlenmesinde okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada araştırmacı, kapalı bir sistem olarak görülen okulun içinde olup bitenler üzerinde durmakta, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl tahsis edildiğini ve kullanıldığını belirlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, okul ve sınıf içi süreçlerin işleyişi ile okulun etkililiği arasında ilişkiler aranmaktadır. Bu modele göre öngörülen kalitede çıktılar elde etmek için girdilerin kalitesi yeterli görülmemekte, okul çıktılarının kalitesi, aynı zamanda okul içi süreçlerin kalitesine bağlı görülmektedir. Okul içi süreçler olarak bu bağlamda üzerinde durulan başlıca süreçler, liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi süreçlerdir. Kısaca, okul içi süreçler, yönetim süreçleri, öğretim süreçleri ve öğrenme süreçlerini kapsamaktadır (Şişman, 2002).

Cameron (1986)'a göre süreç modeli, okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, okul içi bazı süreçlerin gözlenerek bunlara ilişkin veri sağlanmasını ve bunlara göre de okulun etkililiği ile yargılamada bulunulmasını öngörmektedir. Böylece model, amaçlardan çok araçlar üzerinde yoğunlaşmış olmaktadır.

2.4.4 Doyum Modeli

Okulun etkililiği, okulla ilgili çeşitli kesimlerin bakış açılarından değerlendirildiğinde ve bunların beklentilerinin karşılanma ve memnuniyet düzeyi olarak görüldüğünde, oldukça belirsizlikler içermektedir. Diğer taraftan, okul için belirlenen hedeflerin oldukça yüksek ya da düşük düzeyde belirlenmesi de bunda etkilidir. Şöyle ki, eğer okul için belirlenen hedefler düşük düzeyde ise bunları karşılamak görece daha kolaydır. Ancak, söz konusu hedefler çok yüksek ve çeşitlilik gösteriyorsa, bunları karşılamak da o denli güç olacaktır. Diğer taraftan hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin objektif olarak ölçülebilmesi de oldukça güçtür (Cheng, 1996).

Bu yaklaşımda kalitenin temel göstergesi, yaygın biçimde iç ve dış müşterilerin doyum düzeyi olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Okul örgütüne bu açıdan bakıldığında müşteri kavramı, okul içi ve okul dışı çevre yönünden çeşitli paydaşları kapsamaktadır. Şu halde, söz konusu paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modelinin okulun etkililiğini değerlendirmede kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Cheng, 1996).

Balcı (1993)'ya göre, doyum modelinde, katkı stratejik tarafların beklentilerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik bilinmez ve bazı taraflar ihmal edilir. Şişman (2002)'a göre ise, okulun etkililiği de okul yönetim kurulunun doyum düzeyine bağlı olarak açıklanmaktadır. Eğer, okulla ilişkili birey, kurum ve kesimlerin beklentileri arasında uyum yoksa, bu modelin okulun etkililiğinin belirlenmesinde uygulanabilmesi oldukça zordur.

2.4.5 Meşruiyet Modeli

Cheng (1996)'e göre, geçmişte okullar görece daha istikrarlı bir çevre içinde yaşamlarını sürdürüyorlardı. Değişmeler genelde yavaş idi. Ancak hızlı bir biçimde değişen bir toplumda ve dünyada, okulların çevresi de sürekli değişmektedir. Okulların ayakta kalabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi, içinde yer aldıkları toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görülebilmelerine bağlıdır. Bu modele göre, okulun etkililiği yarışmacı ortamda okulun yaşamını sürdürebilmesine bağlı görülmektedir. Diğer taraftan, kalite güvence sistemleri de okulların meşruiyet kazanmalarını sağlayan formal

mekanizmalardan biri olmaktadır (Akt.Şişman, 2002).

Yasallık modeli diye de adlandırılan bu modelde katkı, yasal sürecin ve pazarlama etkinliklerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik kapalı ve dolaylıdır (Balcı, 1993).

2.4.6 Örgütsel Öğrenme Modeli

Bu modele göre, çevresel değişmelerin okul üzerindeki etkisi ve okulun işlevlerine ilişkin içsel engellerin varlığı kaçınılmazdır. Bu durumda bir okul, çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrendiği ve söz konusu çevrenin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabildiği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Model, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemi ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Şişman, 2002)

Öğrenen örgüt, kendi geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten bir örgüttür (Tüz, 1996:36). Örgütler için gün geçtikçe çevreye uyum sağlama kabiliyetini artırmak, ayakta kalmanın şartı haline gelmektedir. Bu olgu da öğrenen örgüt yaklaşımının yöneticilerin gündemine girmesine neden olmaktadır. Çünkü, çevresinden bilgi toplayamayan, bilgi yaratamayan, bunları işleyip belirli kararlara dönüştüremeyen örgütlerin çevreleri ile bağları kopmakta, uyumları kaybolmaktadır (Koçel, 1998:252)

Gerek hızla değişen ve gelişen teknoloji, gerekse sınır ötesi ticaretin yaygınlaşması ve rekabetin acımasızlığı, örgütlerde çalışanlara yönelik eğitim ve geliştirme etkinliklerinin sürekli olmasını gerektirmektedir. Bunun sonucu, günümüzün örgütleri, pazarda kalabilmek ve rekabette başarılı olabilmek için kaçınılmaz olarak öğrenen örgütler olmak zorundadırlar (Barutçugil, 2002:52).

Aslında öğrenen örgüt, bir yönetim modeli değil, bir yönetim anlayışı ya da yönetim felsefesidir. Yoğun değişim ortamında rekabetçi olabilmek için her firmanın, hem içsel işleyişini, yani süreçleri, yapıları ve sistemlerini yönetebilmeyi hem de dışsal çevrede meydana gelen değişikliklere adapte olabilmeyi öğrenmesi gerekir (Kırım, 1998: 79).

Öğrenen örgütler, sadece örgüte değil örgüt çalışanlarına da katkılarda bulunur. Öğrenen örgüt yaklaşımının çalışanlara sağladığı yararlar ise şunlardır:

Öğrenen örgütlerde çalışanlar, hayatlarından daha fazla memnundurlar. Öğrenen

örgütler, çalışanlara her şeyin iyiye gideceği ümidini verir. Öğrenen örgütler, üretici düşünceler için uygun bir alan sunar. Öğrenen örgütler, yeni fikirlerle riske atılmada güvenli bir zemin sağlar. Öğrenen örgütte her bireyin görüşü, değerlendirmeye alınır. Öğrenen örgüt, sistem düşüncesini ortaya koyar (Töremen, 2001:45).

Cheng (1996)'e göre, model, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (siyasi, ekonomik, teknolojik vb.) gözlenen bazı değişmeler, okulların da bu değişmelere hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Ancak, örgütsel öğrenme süreçleriyle okul çıktıları arasındaki ilişkinin net bir biçimde belirlenememesi, modelin sınırlılıklarından biridir (Akt.Şişman,2002).

2.4.7 Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Yakın zamanlarda diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da kalite kavramına sıkça vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi anlayışının, eğitime ve okullara uyarlanmasına ve uygulanmasına dönük çalışmalar başlatılmış, bununla ilgili kavram ve uygulamaların, okulun etkililiğini arttıracak ileri sürülmeye başlanmıştır. Örgüt ve yönetim kuramındaki gelişmelere bağlı olarak örgüt içi çevrenin bazı yönlerinde gerçekleştirilecek bir takım iyileştirmeler, örgütsel performans ya da etkililiği sağlamak için yeterli görülünceye kadar örgüt içi çevrenin bütün yönlerinde gerçekleştirilecek iyileştirmelerin nihahi hedefinin müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak olması gerektiği kabul edilmeye başlanmıştır (Şişman, 2002).

Cheng (1996)'e göre, toplam kalite modeli, bir bakıma yukarıda açıklanan modellerin bir birleşimi olarak görülebilir. Bu modele göre bir okul, okul işlevlerini gerçekleştirmek için, okul süreçlerinde sürekli bir gelişime dayalı olarak iç ve dış müşterilerin ve paydaşların beklentilerini karşıladığı oranda etkili okul olarak görülmektedir (Akt.Şişman, 2002). Balcı (1993)'ya göre TKY modelinde katkı, TKY sürecinin, okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik güçlendirilir; bilgi toplam kalite yönetimi süreci ile kazanılır.

2.4.8 Etkisizlik Modeli

Diğer örgütlerde olduğu gibi etkililik ile ilgili ölçütlerin belirlenmesi, önemli bir sorun olmaktadır. Okullar açısından, en önemli sorunlardan biri, başarının göstergelerinin belirlenmesidir. Bu nedenle, örgütsel eksiklik ve hataları, etkisizlik göstergeleri olarak tanımlamak, örgütün güçlü yönlerini etkililik göstergeleri olarak tanımlamaktan daha kolay görülmektedir (Balcı, 1993). Cameron (1986)'a göre, örgütsel değişim ve gelişim başarı ile ilgili bilgiden çok problemlerle ilgili bilgiye dayalıdır. Bu anlayıştan yola çıkarak, etkisizlik modeli okul etkililiğine olumsuz bakış açısıyla yaklaşmakta ve etkisizlik özellikleri bir okulda yok ise, o okul temel olarak etkilidir. Modele göre, okul ile ilgili etkisiz özellikleri gözlemlemek ve saptamak daha kolaydır ve okulu daha etkili hale getirmek için yapılacak çalışmalarda okulun etkisiz olduğu yönlerden başlamak atılacak en iyi adım olduğu görüşü üzerine temellenmiştir.

Bu model, mükemmel okul performansını tespit etmekten çok, etkili okul olmanın önünde hangi engellerin olduğunu bulmaya çalışan birçok okul için çok uygun bir modeldir. Bu model, etkili okul kriterlerinin açık olmadığı, ve okul geliştirme stratejilerine ihtiyaç duyulduğu durumlar için kullanılması çok uygun bir modeldir (Cheng, 1996).

2.5 Etkili Okul Çeşitleri

2.5.1 Öğrenen Okul

Öğrenme, değişim sürecinde örgütün çevresine uyumunu ve etkinliğini arttırmaktır. Örgütlerin öğrenme kapasitesi, yaşayabilmesi için bir zorunluluktur. Çağdaş kullanımda öğrenme, bilgi edinmeyle eşanlamli kullanılmaktadır. Oysa öğrenme, dünyayla ilişkimizi yeniden kavramayı ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olan kapasitemizi genişletir. Bu anlamdaki öğrenmeye; birey, takım ve örgütsel olarak derin bir açlık vardır (Töremen, 2001:104-116). Eğer örgütler varlıklarını sürdürmek, diğer bir deyişle etkili (sürekli) olmak istiyorlarsa değişmek zorundadırlar. Bu nedenle, literatürde öğrenen örgütler kavramı kullanılmıştır. Okullarımızın da öğrenen örgütler olma zorunluluğu doğmuştur. Eğitim organizasyonların en önemli özelliklerinden biri,

onların öğrenme kapasiteleridir. Çünkü, varlığı devam ettirmek uyuma, uyum da öğrenmeye bağlıdır (Yazıcı, 2002:218; Halis, 2003:2- 3).

Günümüzde bir örgüt, sürekli değişen geleceğini kendi seçtiği resme dayalı olarak yaratan örgüt olmak istiyorsa, öğrenen bir birey-örgüt olmalıdır. Öğrenen örgüt kuramı, Gestaltçı okuldan etkilenen sistematik düşüncüyü, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır (Gürsel, 2003:271). Öğrenen örgüt yapısını gerçekleştirmiş okullar, değişimi ve kaliteyi yakalayabileceklerdir. Ülkemizin bu yapıdaki okullara ihtiyacı vardır ve artık bu ihtiyaç gereklilik halini almıştır. Öğrenen organizasyon denilince insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli artırdıkları; yeni düşünce yapılarının beslendiği; ortak hayallerin serbestçe tartışıldığı; beraberce öğrenmenin sürekli uygulandığı bir ortam akla gelmektedir. Öğrenen organizasyon yaratıcıdır. Süreçleri vardır. Birey kendini ve kurumu değiştirir. Çalışanlar kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler (Türkoğlu, 2002:21-23).

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

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

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

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

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

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

Geleceğin okul modeli kuşkusuz öğrenen okul olacaktır. Çünkü gelecekteki hızlı öğrenen okullar, eğitimsel yarışın hep önünde olacaktır. Öğrenen okul yöneticisi, hem kendini hem de personelini sürekli olarak geliştiren kişidir. Öğrenen okulu oluşturabilen kişi öğrenen liderdir (Çelik, 2000:27-29). Nasıl ki, insan yeni şeyler öğrenmeden hayatını idame ettiremezse örgütler de öğrenmeden yaşayamazlar. Özdemir (2000)’e göre öğrenen okulda, eğitim ana çizgileriyle şu özellikleri taşıyacaktır 1-Evrensel okur-yazarlık (bilgisayar kullanma becerisi, sosyo kültürel yönden temel bilgi ve becerileri sürekli kazanma), 2-öğrenmeyi disiplin haline getirme, 3-eğitimin her seviyedekini daima geliştirdiği inancı, 4-bilgiyi hem içerik, hem de süreç olarak aktarılması, 5-öğretimin okulların tekelinde kalmayacağı düşüncesidir.

Öğrenen okul, insan kaynağının sürekli olarak geliştirildiği, öğrenme süreci ile yenileşmenin yakalanmaya çalışıldığı ve öğrenmenin teşvik edildiği, öğretmenlerin

arkadaş kabul edildiği ve çalışanlarca desteklenen bir öğrenme havasının oluşturulduğu okuldur (Töremen, 2001:18). Öğrenen okul, bir sistem olarak kendi ana sisteminin izin verdiği ölçüde değişim ve yeniden yapılanmayı hedefleyerek ana sistemin de değişimine katılmasını teşvik eder. Bu okulda öğretene ve öğrenen ayrımı yapılmaz. Herkes bir ekip halinde öğrenme sürecine katılır. Öğrenen okulun ana ilkesi değişim olduğundan, öğrenen okul, kendi alanlarıyla ilgili her tür bilgiye ulaşma çabası içindedir (Fındıkçı, 1996a:142).

Öğrenen okulun amacı, öğrencilere analitik ve eleştirel düşünce, yargı belirtme becerisi, sayısal mantık ve zıt bakış açıları kazandırmak, bilişsel becerilerin nasıl öğrenildiği ve düşünüldüğü gibi bazı duyuşsal özellikleri kazandırmaktır (Töremen, 2001:105-106). Öğrenen okul, etkili okul tipine yakındır. İki okul tipinin de amacı sürekli öğrenme, niteliği artırma ve amaçları gerçekleştirme hedeflenir.

2.5.2 Okul Merkezli Yönetim

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

Bu çerçevede Okul Merkezli Yönetim ya da Okula Dayalı Yönetim özünde okula daha çok bağımsızlık ve özerklik verilmesi anlayışıdır. Okul Merkezli Yönetim, “Etkili Okul Hareketi” nin geldiği son nokta olarak görülebilir. Okula Dayalı Yönetim, okul geliştirme yaklaşımlarından biri olup okulun nitel ve nicel olarak kaliteyi yakalaması anlayışı olarak değerlendirilebilir (Balcı, 2001:V). Bursalıoğlu (2001)’na göre eğitim ve öğretime ilişkin işlevsel kararların okul düzeyinde alınması, eğitim teknolojisi kavramının bilgisayar alımından öte düşünülmesinin okulun verimliliğini ve

etkililiğini artıracaktır.

Eğitimi yenileştirme çalışmaları çerçevesinde kullanılan yöntemlerden biri olan okul merkezli yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması olarak tanımlanabilir. Karar alıcı ile uygulayıcılar ne kadar yaklaştırılırsa, kararların isabetlilik derecesi de o kadar fazla olabilecektir. OMY, okulun fiziki ve insani kaynaklarını sağlama ve kullanmada görece özerk bir yapıya sahip olmasını, bu konuda yetkilendirilmesini ve güçlendirilmesini ifade eder. Okulun kaynakları arasında, insan-program-bilgi-teknoloji-materyal-finansal kaynaklar vb. yer almaktadır. Okulla ilgili alınacak karar ve politikalara okul kadrosunun ve ailelerin katılması öngörülmektedir. Başka bir deyişle, kararlar bireysel değil grupça verilmelidir. Okul merkezli yönetimin üzerinde durduğu konulardan bazıları; okulların görece esnek ve özerk bir yapıya kavuşturulması, okulu oluşturan bütün üyelerce planların yapılması ve okul çevresinin ve yerel yönetimlerin okula desteklerinin sağlanması sayılabilir (Şişman, 2002:42-44).

OMY’de okulların örgüt ve öğretim yapısı, öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklaşmaktadır. Bu da okullarda stratejik planlamayı, yönetimi, liderliği, öğretimi, personel geliştirmeyi, bütçeyi, okulun havası, okul-veli, okul-toplum ilişkisini etkilemekte ve belirlemektedir. Okula dayalı yönetimin temel esprisi, okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır. Okula merkezli yönetimi benimseyen okullarda, yönetici ve öğretmenler okulu birlikte idare etmekte, okulda yapılan değişikliklerin öğrenciler için faydalı ve ölçülebilir olması beklenir.(http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/36/web/egitim/ahmet_korkmaz.htm 26.01. 2009).

OMY okulların yapı ve işleyişini karakterize eden hiyerarşik ve bürokratik yapının yerini daha çok uzmanlık ve karara katılmanın egemen olduğu bir yapının alması, okulun yapısındaki rol, ilişki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi, okulun verimlilik ve etkililiğini sağlamada mevzuatın araç olarak görülmesi, her öğrenciye kapasitesini son noktaya kadar geliştirme fırsatı sunulması, öğretim programlarının herkese eşit öğrenme fırsatı verecek biçimde yeniden düzenlenmesi gereksinimlerine ışık tutması açısından önem taşımaktadır (Yemenici, 2001:7).

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

2.5.3 Kendini Yenileyen Okul

Eğitimde verimsizliğe yol açan bir başka etken de, herşeyin yukarıdan aşağıya merkeziyetçi bir yapı içerisinde sıkı bir şekilde denetime bağlı olmasıdır. Bu baskı doğal olarak uygulayıcıları yeni bir şeyleri denemekten alıkoymakta ve eğitimcileri ile öğretim uygulamalarını kendiliğinden klasikleştirmektedir (Erdoğan, 2001:276). Kendini yenileyen okul literatürüne göre okullar, kendi –ben yönelimlidirler ve değişme sürekli bir süreçtir. Buna göre okullar kendi araçlarına bırakılmalıdır. Örgütte kendini yenileme aşağıdan başlamalıdır.

Kendini yenileyen okulun geliştirilmesi için, sistem açık beklentiler geliştirmeli, okula gideceği yönü kararlaştırmasında büyük oranda özerklik verilmelidir (Balcı, 2001:73).

2.5.4 Müfredat Laboratuvar Okulları

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

Eğitim sisteminde diğer bir yeniden yapılanma projesi 1990 yılında başlatılan

Milli Eğitim Projesi kapsamında yedi coğrafi bölgeden seçilen 208 Müfredat Laboratuvar Okullarıdır. Kısaca MLO olarak adlandırılan bu okullar, yeni yönetim tekniklerinin, sistemin genelinde yaygınlaştırmadan önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı deneme okulları olarak kurulmuştur (Özdem,2007)

Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim-öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır. MLO'lar pilot uygulama çalışmalarından elde edecekleri deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara rehberlik yapacaklardır (MEB, 1999, 5).

MLO'nın hedeflerini gerçekleştirmek için belirlenen ilkelere bakıldığında okul merkezli yönetim modeline benzer uygulamaların olduğu görülmektedir. Okul merkezli yönetim, okul toplumu üyelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, çevre grupları ve liderleri) bütçe, personel ve eğitim programları alanında yetki ve sorumluluklarının artırılmasını öngören bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okuldan okula bu grupların etkisi değişebilir, fakat temel amaç öğrenci başarısını artırmaktır (Aytaç, 2000, 17).

2.5.5 Interaktif Okul

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

2.5.6 Erdemli Okul

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

şunlardır (Çelik, 2000:108-110):

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

2.5.7 Toplam Kalite Yönetimi Okulları

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

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

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

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

TKY okulu, bilgi üreten ve uygulayan bir okuldur. TKY okulunda rehberlik hizmetleri eksiksiz yerine getirilir. Bu okullarda kalitenin niteliği, eğitimin niteliğini de belirler. Veli ve öğrencilerin kaliteye ilişkin şu görüşlere sahip oldukları görülmüştür: Mezuniyetten sonra öğrenciler yüksek puanla bir üniversiteye girebiliyor ya da kolayca iş bulabiliyorlar mı? Okullarda geniş ve gelişmiş bir ders programları var mı? Gelişmiş teknoloji ile donatılmış kütüphane ve laboratuvar var mı? Öğrenci sayısı ideal durumda mı? Araştırma ve eğitime uygun zaman ayrılabilir mi? Bu sorulara verilecek cevabın “evet” olması okulun TKY felsefesinin benimsendiğinin göstergesidir (Oakland, 2000).

2.6 Etkili Okul Değişkenleri

2.6.1 Etkili Yönetici

Liderlik kavramı, sürekli araştırılan ve hakkında çalışmalar yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok örgütte veya alanyazında lider ve yönetici kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2000:1).

Literatürde liderlikle ilgili bir çok tanım mevcuttur. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Lider grubun bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir (Çelik, 2003:2). Lider, grup üyelerinin yeterliliklerini ortaya çıkaran, yetersizliklerini gidermeye çalışan kişidir (Başaran, 1982:118). Lider, örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirerek, düzenleyen kişidir (Kırel, 1996:185).

Druckers (1996), liderliği bir araç olarak tanımlarken, Bursalıoğlu (1999) liderin büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı olduğunu dile getirmektedir.

Tanımlardan yola çıkarak, liderlik için bazı ortak kavramlar ortaya koymak mümkündür. Ancak, burada yöneticilik ile liderlik arasında bir ayrım yapmak gerekmektedir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, yöneticilik ve liderlik aynı şey değildir. Yönetim, insanları etkileme gücünün formal yollarla elde edilmesidir. Halbuki liderlik, sosyal etkileme süreciyle meydana gelir (Kırel 1996:185).

Drucker ve Bennis (2003), yöneticiliğin işleri doğru yapmak olduğunu, liderliğin ise doğru olanı yapmak olduğunu belirterek yöneticilerin planlanmış faaliyetleri yürüttüğünü, liderlerin ise doğru olan faaliyetleri icra ettiğini vurgulamaktadırlar. Çelik (2003)'e göre, liderlik, örgütü amaçlarına götürme yolundan hedefleri tespit etmek, bu öncelikler doğrultusunda çalışanları etkilemek ve geleceğe bakmaktır. Liderler, politika belirler ve stratejik düşünürler; yöneticiler ise politikaları sürdürmeye çalışır. Liderlik isteklilik, inanç, bağlılık, gönüllülük gibi durumları içeren bir süreçtir (Erçetin, 1998:14).

Örgüt uygulamalarında bir birey, hem lider hem yönetici olabilir ancak her yönetici lider olamaz. Starratt, lider ile yönetici arasındaki farklılığı on temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 2000:3).

Tanımlar ve lider özellikleri incelendiğinde yöneticilerin, etki kaynaklarını formal yoldan elde ettikleri görülmektedir. Halbuki liderlerin etki kaynakları değişmektedir. Lunenburg ile Ornstein ve Arnold ile Feldman liderin yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak beş farklı etki ya da güç kaynağı olduğunu belirtmektedir (Çelik, 2003:4). Liderin yasal, zorlayıcı ve ödül gücü, örgütsel gücünü oluştururken, uzmanlık ve karizmatik gücü kişisel güçlerini oluşturmaktadır (Çelik, 2003:6).

Tüm bu tanımlardan sonra, okul liderinin okul geliştirme ve okulu etkilileştirmedeki rolüne göz attığımızda, Sammons ve diğerleri (1995) tarafından ve etkili okul ile ilgili en kapsamlı kitaplardan olan 'Key Characteristics of Effective Schools' kitabında dile getirildiği gibi şu ana kadar yapılan hiç bir okul etkililiği çalışmasında zayıf lidere sahip etkili bir okul bulunamamıştır.

Gray (1990)' e göre yöneticinin liderliği okul etkililiği araştırmalarından ortaya çıkan en kesin özellik olmuştur. Aynı şekilde, Purkey ve Smith (1983) ve ABD Eğitim Bakanlığı (1987) tarafında yürütülen araştırmalarda, liderliğin okul geliştirme çabalarını başlatmak ve devam ettirmek için çok önemli olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenmelerinde değişiklik meydana getiren okullar, personelin etkililiğine ve yönetimleri altındaki öğrencilerinin öğrenmelerinde önemli ve ölçülebilir katkıda bulunan liderler tarafından yönetilen okullardır (Bossert, Dawyer, Rowan ve Lee, 1982; Murphy ve Hallinger, 1992).

Liderlik sadece liderin bireysel karakterinin kalitesi ile ilgili değildir. Liderlik liderin üstlendiği rol ve bu rolü nasıl oynadığı, yönetim stili, okulun değerleri, vizyonu e hedefleriyle kurduğu ilişkilere ve değişime olan yaklaşımı ile de ilgilidir (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995).

Bossert ve diğerleri (1983), yönetimle ilgili çok fazla sayıda yaklaşım ve stil olduğu için, tüm okullar için geçerli olacak bir yönetim biçiminin olmadığı düşüncesinden hareketle, okul liderlerin kendi yerel kurumlarına uyacak stil ve yapıyı bulmaları gerektiğini dile getirmektedir.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) etkili okulların onbir özelliğini sıralamış ve aşağıda görüleceği üzere bu tablonun en başına liderliği koymuşlardır:

Tablo 1. Etkili Okulların En Önemli Özellikleri.

ETKİLİ OKULLARIN ONBİR ÖZELLİĞİ	
Profesyonel liderlik	Güçlü ve amaçlı Katılımcı yaklaşım Yönlendiren profesyonel
Paylaşılmış vizyon ve hedefler	Amaç birlikteliği Pratiğin sürekliliği İşbirliği
Öğrenme ortamı	Düzenli bir atmosfer Olumlu çalışma ortamı
Öğrenme ve öğretmeye odaklılık	Öğrenme süresinin maksimizasyonu Akademik odaklılık Başarı odaklılık
Amaçlı öğretme	Etkili örgütlenme Amaçın açıklığı Yapılandırılmış dersler Öğrenciye uyarlanmış pratikler
Yüksek beklentiler	Her alanda yüksek hedefler İletişim beklentileri Entellektüel zorluklar sunma
Olumlu pekiştireçler	Açık ve adil disiplin Dönüt
Süreci izleme	Öğrenci performansını izleme Okul performansını değerlendirme
Öğrenci hakları ve sorumlulukları	Öğrencilerinin öz-saygılarını arttırma Sorumluluk işleri İşlerin kontrolü
Ev-okul işbirliği	Öğrenci öğrenmesine velilerin katılması
Öğrenen örgüt	Okul-temelli personel gelişimi

(Sammons, Hillman ve Mortimore 1995, s. 8).

Liderin, etkili okulu gerçekleştirmedeki rolünden bahsederken Louis ve Miles (1990), okulda kökten değişimler yapmak için yerel eğitim otoritelerinden, üniversitelerden ve danışmanlardan destek almanın önemli olduğunu belirtip, okul liderinin bu iş ağlarıyla düzenli iletişim kurarak gerekli yardımı alabileceğini dile getirmektedirler. Fullan (1991) ise tüm bu iş ağlarının önemli olduğunu, fakat asıl değişimin okul içinden gelmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Stolp (1994)'a göre bir okul müdürünün davranışları ve algılamaları örgüt üyeleri tarafından 'önemli' olarak görülmektedir. Diğerlerini önemseyen ve onları da

değişime dahil eden bir lider okul içinde değişime dayalı bir system oluşturabilir.

Tabii ki, bu değişimi gerçekleştirme bazen çok zor olabilir. Bir eğitim liderinin en önemli ve en zor görevi okulun yerleşik kültüründe değişiklikler meydana getirmektir (Barth, 2002). Fakat, etkili bir lider katılımcı bir yönetim anlayışıyla değişimleri meydana getirmek için çaba sarfetmelidir.

Sonuç olarak, okul içinde istenen olumlu değişimlerin yaşanabilmesi ve bu değişimin devamı için, liderin algılamaları, çabaları, okul örgütündeki personeli motive etmesi, ortak hedefler etrafında biraraya getirmesi, öğretim liderliğini başarabilmesi çok önemlidir. Yani, etkili okulun olmazsa olmaz özelliklerinden birisinin etkili lider olduğu belirtilebilir.

2.6.2 Etkili Öğretmen

Şişman (2007)'a göre öğretmen sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel etken öğretmendir. Öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem öğretim-öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir. Bir okulda öğrenmenin kalitesi üzerinde çeşitli etkenlerin rolü vardır. Bunlardan biri de kuşkusuz öğretmendir. Sınıf içindeki öğrenmelerin kalitesi ise amaçların belirlenmesi, sınıfın örgütlenmesi ve düzenlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin örgütlenmesi ve yönetimi, öğrencilerle ilgili çıktıların değerlendirilmesi geri bildirim ve düzeltme gibi etkenlere bağlıdır. Etkili bir sınıf öğrenme çevresinin oluşturulması, etkili okulun önemli bir özelliğini ifade etmektedir. Sınıf öğrenmelerinin niteliği, bir bütün olarak okulun çıktılarının kalitesi yönünden de önem taşımaktadır.

Son yıllarda, sınıf seviyesi ve sınıftaki öğretim kalitesi, okul ve öğretim konusundaki araştırmalar için çok büyük önem kazanmıştır. Makro düzeyde okulun sınıf ortamını etkilediği veya sınıf ortamının okulu etkilediği konusu yıllardır tartışma konusu olagelmıştır. Okul etkililiği araştırmalarına baktığımızda, okulda bir değişimi oluşturmak için liderliğin, okul-aile işbirliğinin, okul iklimi ve kültürünün vazgeçilmez unsurlar olduğunu gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Townsend (1997)'in dile getirdiği gibi geliştirilmiş okul etkililiği ile alakalı elliye yakın farklı özellik

tanımlanmıştır. Townsend, bu özellikleri önem sırasına koyarken etkili bir okulun sahip olması gereken diğer özellikleri şöyle belirtmiştir:

- a) Açık bir okul amacı (Politika)
- b) Akademik ve yönetsel liderlik,
- c) Kendini adanmış, kalifiye personel
- d) Personel gelişimi,
- e) Yüksek beklentiler,
- f) Müfredat üzerinde akademik vurgu,
- g) İşe harcanan zaman,
- h) Öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi,
- i) Düzenli ve güvenli ortam,
- j) Olumlu okul iklimi,
- k) Ev-okul ilişkileri,
- l) Okul-temelli karar alma mekanizmaları,
- m) Okul planlaması konusunda istekli ve sorumluluk sahibi öğretmenler,
- n) Olumlu motivasyon stratejileri,
- o) Öğrenci katılımı için fırsatlar.

Doğal olarak, bir okul liderinin başarması gereken hedefleri arasında olan tüm bu unsurlara bakıldığında, bu unsurların okul kültürüyle nasıl bütünleştirileceğini sormadan edemeyiz. Sorunun kendisi tüm bu unsurların ne olduğunu ortaya çıkarma üzerinde çalışmaktan daha zordur. Okul ortamında düşündüğümüzde, okul süreçleri içerisindeki teoriler her ne kadar önemli olsa da tüm öğretmenler, okul liderleri, okul sürecine dahil olan diğer tüm paydaşların sahip olması gereken ‘nasıl yapılır’ kabiliyetinin de hayati öneme sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Yani, okulda uygulanacak uygulamalarla ilgili stratejileri bilmek değişimin oluşturulacağı yolu göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan, öncelikle değişimin uygulama sürecinde tabandan-yukarı veya yukardan-tabana bir değişim süreci izleneceğine karar verilmelidir. Bu değişim sürecinin, daha iyi izlenmesi için ABD’de sınıf öğretiminin kalitesini yükseltmeye yönelik çabalara göz atmakta fayda vardır.

Tabandan-yukarı, yukardan-tabana süreçlerine biraz daha derinden bakıldığında, bir komisyon tarafından 1983’te ‘A Nation at Risk’ kitabının yayımlanmasıyla ABD’de benimsenen değişim politikaları, değişim planlarının nasıl olacağı ile ilgili yol

göstermektedir. Bu politika mezuniyet için standartları yükselterek ve sınav geçme şartlarını arttırarak daha büyük hükümete okul düzenlemeleri amaçlayan bir eğitimsel reform dalgası oluşturmuştur (Friedman, 2005)

Emirler ve teşvikler, mükemmellik ve etkililiği arttırmak için kullanılan iki popüler politika aracı olmuştur (Stringfield, 1997). Kararlar eski Başkan Reagan'ın yeni federalizmi altında devlet seviyesinde alınmış ve böylece okul seviyesindeki kontrolü de azaltmıştır. Bu reformlar, öğretmenlere müfredatı bir bütün olarak seçme veya sınıflarında ne öğretecekleriyle ilgili çok az özgürlük vermiştir (McNeil, 1988).

Politikacılar burda şu sonuca vardılar; yukardan-tabana standartize edilmiş politik uygulamalar sınıf seviyesinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermekte başarısız olmuştur (Stringfield, 1997). ABD bağlamında bahsettiğimiz değişimler, bu değişimlerin devlet seviyesinde mi yoksa okul seviyesinde olup olmayacağı ile ilgilidir ve politika üreticiler öğretmenlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaç hissettikleri kararları kendilerinin alması konusunda hemfikir olmuşlardır (Darling-Hammond, 1988). Amerikalı eğitimciler tarafından görülen başarısızlık, değişimin tabandan-yukarıya doğru gerçekleştirilmesi gerektiği sonucu çıkarılarak bertaraf edilmiştir. Bunu, okul seviyesinde düşündüğümüzde, taban derken kastettiğimiz tabii ki sınıf ortamı ve öğretmen özellikleridir. Daha açık söylemek gerekirse herhangi bir değişim çabasının sınıflardan başlaması gerekmektedir. Yani, okul lideri okul ile ilgili kararlar alırken, değişimler öngörürken öğretmenlerle ve öğrencilerle iletişim halinde olmak zorundadır.

Etkili okulun önemli değişkenlerinden olan öğretmenlerin etkililiği en az okul liderinin etkililiği kadar önemlidir. Peki okulu etkilileştirecek öğretmenler ne gibi özelliklere sahip olmalıdır? Tabii ki literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından sayısız özellik dile getirilmiştir.

Balcı'nın, Smith'ten (1985) aktardığına göre etkili öğretmen;

1. İyi organize olmuştur.
2. Sınıfın rutin işleri çok zaman gerektirdiğinden, öğrencilere akademik görevlerde daha çok zaman verir.
3. Sınıfı bir bütün olarak ya da büyük gruplar içerisinde eğitme eğilimindedir.
4. Akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerin başarısını bekler.
5. Sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir.
6. Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından-öğrendiklerinden emin olmadan

bir sonraki konuya geçmez.

7. Olabildiğince öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar
8. Öğrencilere başarabilecekleri-başarma ihtimali olan ödevleri verir
9. Konusuna –alanına- hakimdir.
10. Fevkalade iyi sunma becerileri vardır (İyi anlatabilir, gösterebilir ve iyi bir tartışmaya götürebilir v.s.).
11. Öğrenci gelişimini sorular sorarak ve odanın etrafında daireler oluşturarak yönetir.
12. Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı uygun dönüt verir.
13. Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalarını ve işlerinde sorumluluk almalarını sağlayıcı yollar bulur.
14. Gönüllülerden çok spesifik öğrencilere sorular yöneltir.
15. Öğrenciler cevabı bilmediklerinde, rehberlik eder ve eşeleyici sorular sorar.
16. Olumlu davranışı pekiştirir, olumsuzları kontrol eder.
17. Sınıf-ders dönemleri içinde anında ödevlere not vermez.
18. Sosyalleşmez ya da öğrencilerin sosyalleşmesine izin vermez.
19. Sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramasına ya da olumsuz davranışa izin vermez (Balcı, 1993: 40).

Görülüyor ki, öğretmenlerin etkili olabilmesi için; okulun programını tanıması, okulun amaçlarının farkında olması, bu amaçların kendi amaçlarıyla tutarlı olması, kendisini sürekli olarak yetiştirmesi, geliştirmesi, toplumdaki ve okuldaki değişmelere, bu değişikliklerin gerektireceği rol farklılıklarına önceden hazırlıklı olması, her yönüyle verebileceğinin azamisini verebilmesi, okul programını yorumlayabilmesi, gerekli yerelleştirmeyi yapabilmesi, öğretmen - öğrenci, öğretmen - öğretmen, öğretmen - yönetici, öğretmen-denetmen, öğretmen-üst yönetici ilişkisini demokratik platformda sağlayabilmesi, insan ilişkileri yaklaşımının her boyutunu okul ortamında uygulayabilmesi, çevre şartlarını ve değerlerini göz önünde bulundurarak çevrenin ilgisini ve desteğini sağlayabilmesi, okula ve kendisine yönelik iç ve dış baskı gruplarının farkında olarak bu grupları okul amacının gerçekleştirilmesine yönelik hizmete geçirebilme rolünü iyi oynayabilmesi gerekmektedir (Kırkaya, 2006). Bu rollerin, yeterince yerine getirilmesi için öğretmenin hizmet öncesi eğitiminin yeterli

olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1993: 39).93: 40).

Son yıllarda, etkili okulların çok önemli bir unsuru olan öğretimin kalitesi ve öğretmenin etkililiği öne çıkmaktadır. Sınıf ortamı sadece öğrenci özelliklerinin basit bir toplamı olarak yorumlanmamalıdır. Bu ortam daha çok öğrenci özelliklerinin ötesinde eğitimsel veya sosyo-psikolojik bir yapı olarak ele alınmalıdır. Sınıf ortamı ayrıca, öğretim kalitesi, bilgiyi oluşturma stratejileri, sınıf seviyesi, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bilişsel önkoşullar, etnik yapı, öğretim stilleri, öğretilen konular ve dersin aşamalarına karşılık gelmektedir (Wolfgang, Treinies, 1997).

Etkililik, işletme konusunda da kaynakların en iyi biçimde kullanılmasında yararlanılan bir ölçüttür. Türkiye’de eğitimin maliyetinin çözümlenmesinde parasal maliyet temel alınmıştır. Eğitimin parasal maliyeti çözümlenerek, bu kesim üretim etmenleri için yapılan harcamaların etkililiği değerlendirilmiştir. Ancak eğitimin yalnız parasal bir maliyeti bulunmamaktadır. Eğitimin bireye ve devlete de maliyeti bulunmaktadır (Adem, 1993:162).

Bu açıdan bakıldığında; öğretmenlerin etkililiği eğitimin maliyetini artıran ya da düşüren bir etken olarak da ele alınabilir. Öğretmenin etkili olmaması, okulun etkili olmamasına, dolayısıyla kaynakların boşa gitmesine neden olabilecektir(Kırkaya, 2006)

Uzun süredir okul seviyesi mi yoksa sınıf seviyesindeki etkililiğin öğrenci performansı üzerinde daha derin etkileri olduğu ile ilgili tartışmalar sürmektedir. Eğitimsel etkililikle ilgili birçok araştırma ve kavramsal yazılar sınıf seviyesindeki etkililiğin, okul seviyesinde gerçekleştirilenden daha çok öğrenci performansı üzerine direk etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Teddle and Lieu, 2008).

Bir sınıfın etkililiği çok büyük oranda o okulun etkililiğine bağlıdır. Etkili bir öğretmen tarafından oluşturulan etkili bir sınıf ortamı etkili bir okul olmadan gerçekleştirilemez. Fakat bu durum tam tersten bakıldığında da doğrudur. Etkili öğretim stratejileri uygulayan, değişime olan inancı taşıyan, öğrencilerle güçlü duygusal bağlar oluşturan ve bir taraftan öğrencilerin akademik başarılarını diğer taraftan da onların sosyal ve bilişsel davranışlarını geliştirmeye odaklanmış etkili öğretmenlere sahip olmadıkça etkili bir okul yaratmak çok zordur.

Scheerens ve Vermeulen ve Pelgram (1989)’ın yaptıkları uluslar arası bir çalışmada, sınıf değişkenlerinin okul değişkenlerinden daha fazla öğrenci başarılarını açıkladığı ortaya çıkarılmıştır (Akt.Wolfgang, Treinies, 1997). Mortimore (1993),

Scheerens (2000) ve diğer araştırmacılar öğretim ile ilgili araştırmalarda okul etkililiği araştırmalarına dahil edilmeyen birçok önemli sonuç olduğunu dile getirmişlerdir (Sammons, 1995). Sammons (1995), her ne kadar etkili okulların anahtar unsurları ile ilgili araştırmasında bir okulun başarısını belirleyen sınıf süreçleriyle ilgili az kanıt olduğunu dile getirirse de, sonraki yıllardaki araştırmalar okul etkililiği üzerinde sınıf ortamının çok derin etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Teddlie, Kirby ve Stringfield (1989)'in bulgularına göre etkisiz okullardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, etkili okullardaki öğretmenler öğrencileri iş başında tutmakta daha başarılıdırlar, yeni materyalleri sunmakta daha fazla zaman harcarlar, daha fazla bağımsız pratik sunarlar, öğrencilerden daha yüksek beklentileri vardır (Teddlie and Lieu, 2008). Sonuç olarak, sınıflarını anlamlı ve eğlenceli öğrenmenin gerçekleştiği bir ortama dönüştüren, öğrencilerini sadece akademik olarak değil sosyal olarak da güçlendiren öğretmenler, etkili bir okulun belirleyicisi ve güçlü bir göstergesidir.

Okullar öncelikli olarak öğretmenler tarafından yönetilen sınıflardan oluşur. Bu anlamda, sınıflar etkili okulların yapım tuğlalarıdır ki bu tuğlaların gücü çoğunlukla tuğlanın nasıl oluşturulduğuna, nasıl kullanıldığına ve nasıl onarıldığına bağlıdır. Bir okulun başarısını, büyük ölçüde öğrenci çıktıları belirler. Her ne kadar bir çok okul liderine göre, sınav sonuçları gibi akademik çıktılar etkili okulların nihai göstergeleri olarak gösterilse de, okulların bazı sosyal / duygusal çıktıları da gerçekleştirmesi gerekir. Bu anlamda, sınıflarda çok “güçlü öğrenme, öğretme ve eğitim” gerçekleştirilmelidir (Hopkins, 2001).

Hopkins (2001), “güçlü öğrenme ve öğretme”den bahsederken, “etkili öğrenci öğrenmesi”nin genelde çok değişik sınav sonuçlarıyla veya puanlarla gösterildiğini dile getirmektedir. Oysa, güçlü öğrenme sadece sonuçlar veya puanlardan ibaret değildir; güçlü öğrenme, bir dizi bilişsel ve duygusal süreçler ve çıktıları bünyesinde barındırmaktadır. Başarılması gereken şey, akademik başarı seviyesinin artırma yollarını bulurken, diğer taraftan da onların öğrenme stratejisi repertuarlarını arttırarak öğrencilerin daha bilinçli bireyler haline gelmelerini sağlamaktır.

Okul gelişimi için en önemli odak noktası yüksek kalitede öğretimdir. Bu, öğretmenin kendi öğrencileri için güçlü öğrenme tecrübeleri oluşturma kabiliyetini yansıtmaktadır. Joyce ve Showers (1991)'ın dile getirdikleri gibi, başarılı öğretmenler

sadece karizmatik, ikna edici veya uzman sunucular değildir; onlar aynı zamanda öğrencilerine güçlü bilişsel ve sosyal görevler sunarlar ve bu görevlerden nasıl verimli bir şekilde yararlanacaklarını öğretirler.

Sammons (1995), etkili bir okulun göstergelerinden bahsederken, birçok okul etkililiği ile ilgili çalışmalar okuma, matematik veya sınav sonuçlarındaki temel yetenekler açısından akademik başarı üzerine yoğunlaşmıştır. Reynolds, Rutter ve Mortimore (1978) gibi araştırmacılar tarafından yapılan bazı çalışmalar katılım, davranış ve tutumlar gibi sosyal/duygusal çıktılardaki önemli farklılıklar ile ilgili ipuçları sunmaktadır (Goodlad, 1984). O yüzden, okullar kendi sosyal çevrelerinde varolup geliştikleri için, kendi üyelerinin özelliklerini şekillendirme gibi bir misyonlarının olması da çok doğaldır. Bu üyelerin hepsi okullaşma sürecinden geçerler ve ondan etkilenirler (Sammons, 1995).

Tabii ki, öğrenciler birtakım temel özelliklerle gelirler ve bu özellikler öğrencileri etkiler. Fakat, okul öğrencilerin gelişimini çok fazla etkileyen uzun bir süreç olduğu için sınıf ortamı, öğretmenlerin öğrencilere davranış biçimleri ve etkileşimleri, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri, öğrenmenin gerçekleşme şekli, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye ve genel olarak hayata karşı algılarının öğrenci çıktıları üzerinde çok derin bir etkisi vardır. Bu açıdan, öğretimsel iklimin okul etkililiğini belirlemede önemli bir etken olduğunu belirtmek yararlı olacaktır (Grift, Hutveen, Vermeulen, 1997).

Grift, Hutveen ve Vermeulen (1997) okul iklimi üzerine yaptıkları çalışmada sosyal okul iklimi ve sosyal sınıf ikliminin bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre öğrenci davranışları ve öğrenci tutumları (örn. eğlenerek öğrenme) öğrenme ikliminden etkilenebilen çıktı ölçütleri olarak ele alınabilir.

Bu yüzden, öğrenci davranışları ve öğrenci tutumları kaliteli bir öğretimsel iklimin iyi göstergeleridirler (Grift, Hutveen, Vermeulen, 1997). Dolayısıyla, yararlı öğretim stratejileriyle beraber güvenli, iş-odaklı, düzenli bir öğrenme ortamının öğrencilerde istenen davranışlar ortaya çıkaracağını söylemek mümkündür. Öğrencilerden akademik ve sosyal/duygusal istendik davranışlar elde etmek okul etkililiğinin gücüne büyük katkıda bulunacaktır.

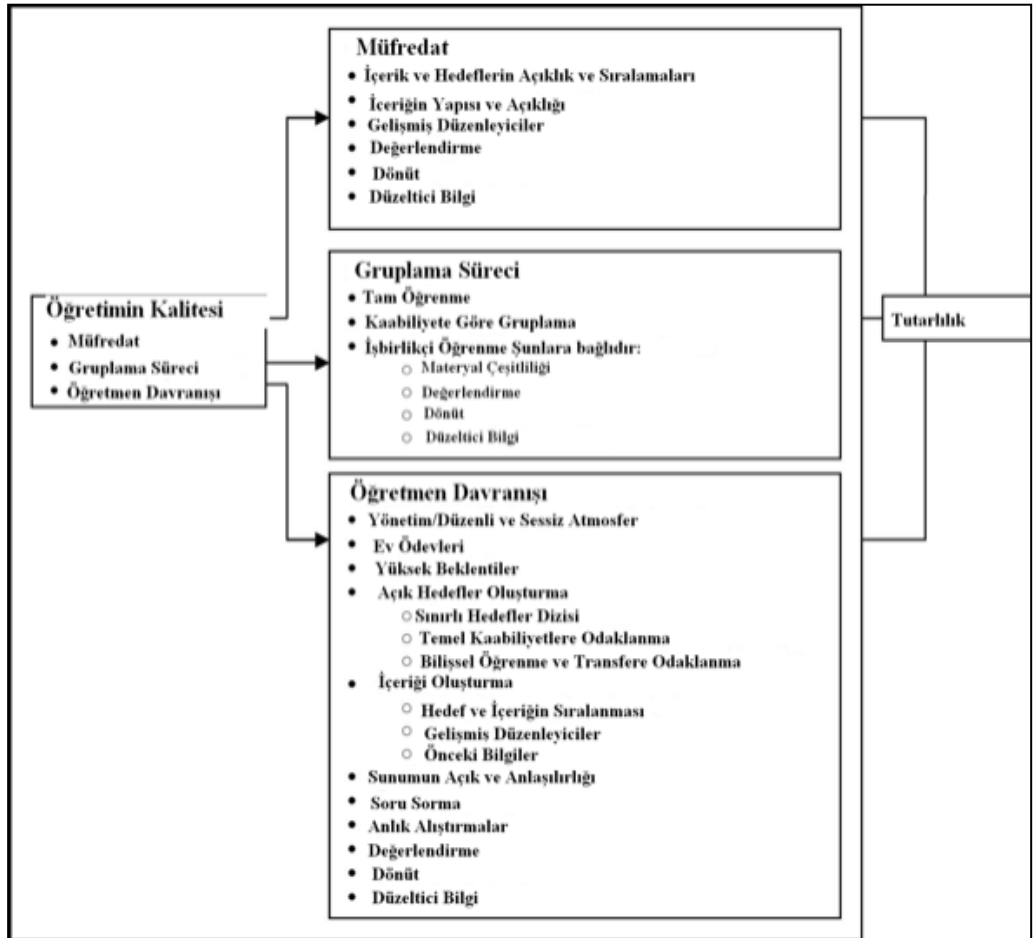
Cohen (1983)'de okul etkililiğinin açıkça etkili sınıf öğretimine bağlı olduğunu

dile getirmiştir. Sınıf seviyesinde öğretim ve öğrenmenin önemi ile ilgili benzer sonuçlar Scheerens (1992), Mortimore (1993) ve Creemers (1994) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda da göze çarpmaktadır. Sammons (1995) ise sınıfta meydana gelen öğretim ve öğrenmenin hem kalitesi hem de miktarı üzerinde durmaktadır.

Creemers (1994) The Effective Classroom adlı kitabında sınıf bağlamı ve öğretim kalitesi üzerine yoğunlaşmış ve eğitimsel etkililiği başarmak için sınıfın en önemli yer olduğunun altını çizmiştir. Ona göre öğretim kalitesi ve sınıf seviyesindeki fırsatlar bu sınıf faktörlerini destekleyebilen veya destekleyemeyen okul ve sınıf seviyesindeki faktörlerden etkilenmektedir. Bu yüzden, bu faktörler öğrencinin öğrenme başarısına dolaylı yoldan katkıda bulunabilir veya bu öğrenmenin oluşmasını engelleyebilir.

Creemers (1994)'ın kaliteli öğretimin detaylarını veren tablo etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili faydalı bilgiler vermektedir:

Tablo 2. Eğitimsel Etkililiğinin Temel Modeli: Öğretimin Kalitesi



(Creemers, 1994, s. 98).

Creemers (1994), kaliteli öğretiminin kaliteli öğretmen davranışları, kaliteli gruplama süreçleri ve kaliteli müfredat planlaması olmadan gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir. Öğretmenin bu özellikleri nasıl algıladığı, öğretimin genel kalitesine ve sınıf bağlamına çok büyük katkılar sağlamaktadır. Ona göre, detayları verilen kaliteli öğretimin okulun genel etkililiği üzerinde çok büyük etkileri vardır.

Creemers (1994)'ın bahsettiği bu özelliklere ek olarak, öğretimin kalitesini arttırmaktan bahsederken, Hopkins (2001) güçlü bir öğretmenin sahip olması gereken dört özellik üzerinde durmaktadır: a) güçlü öğrenme tecrübeleri oluşturmak, b) öğretim ve müfredat ile ilgili araştırma perspektifleri, c) öğretim ile ilgili düşünme çerçevesi, d) öğretim şeklinin doğası (s.72)

2.6.2.1 Güçlü Öğrenme Tecrübeleri Oluşturmak

Öğretim sadece materyali sunmak ve olayları akışına bırakmayla sınıflandırılmaz. Öğretim daha çok öğrenme içeriğini doğru öğretim teknikleriyle öğrenme tecrübelerine dönüştürmekle ilgilidir.

Bruner (1966:21) müfredat, öğretim ve öğrenme arasındaki dialektikten bahsetmiştir. Bunu 'Towards a Theory of Instruction' adlı kitabında, şu şekilde dile getirmektedir:

'Son bir noktayla konuyu noktalayayım. Belirttiğim şeyler zihinsel gelişimin çok büyük bir ölçüde dışarıdan gelen gelişime bağlıdır; kültürde varolan tekniklerin kazanılması ve bunların kültürün öğeleri vasıtasıyla dialogla transfer edilmesiyle zihinsel gelişim gerçekleşir.'

Bruner'in 'zihinsel gelişim' kavramıyla burada bizim bahsettiğimiz 'güçlü öğrenme' arasında benzerlik vardır. Bruner, ikna edici bir şekilde bireylerin büyüme ve gelişme şekilleri, nasıl öğretildikleri, ve ne öğretildiklerinin bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretim sadece materyali sunumdan ibaret değildir; gerçek öğretim, öğretmenin öğrencileri için koyduğu hedefleri başarmak için seçilen doğru öğretim teknikleri vasıtasıyla müfredat içeriğini aşılmasıdır (Hopkins, 2001). Öğrenciler, sadece öğrenmekle kalmayıp, sınıfta meydana gelen her şeyle ilgili tecrübeler yaşarlarsa çok daha büyük faydalar elde edeceklerdir.

2.6.2.2 Müfredat ile ilgili Araştırma ve Öğretim

Etkili bir sınıf ortamı ve etkili öğretim metotlarının önündeki en büyük engellerden biri birçok öğretmenin etkili öğretim ile ilgili araştırmalarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamalarıdır. Müfredat programları ve öğrenme stratejileriyle ilgili derin bilgi ve öngörü eksikliği etkili öğretim yapmanın önüne engeller oluşturacak problemler ortaya çıkarmaktadır. Öğretim ve öğrenmenin doğası ile ilgili yeterli bilgilere sahip olmamanın yanında, öğretmenler genelde kendi alanlarındaki yeni gelişmelere ayak uyduramamaktadırlar.

Normatif pratikten daha çok, öğrenci öğrenmesini çok büyük ölçüde gerçekleştirecek birçok müfredat ve iyi geliştirilmiş öğretim modelleri vardır. En etkili müfredat ve öğretme modeli öğrencilerin bilgiyi yapılandırdıkları, konu alanlarına sorgulayarak nüfuz ettikleri modellerdir. Sonuç öğrencinin öğrenme kapasitesini arttırmak ve daha verimli çalışmalarını sağlamak olacaktır (Joyce, 1997: 43).

Bu, öğretmenlerin hakkında kendilerini güncelleştirmeleri gereken sadece bir modeldir. Öğrenmenin doğası, değişik müfredat programları ve öğrenme davranışları ile ilgili bilgi sahibi olmak çok daha güçlü bir sınıf ortamı ortaya çıkaracaktır.

2.6.2.3 Öğretim İle İlgili Düşünme Çerçevesi

Öğretim ve onun doğasının birey öğretmen tarafından nasıl algılandığı öğretimin kalitesine çok büyük katkı sağlamaktadır. Öğretmenin öğrenci ile ilgili kurduğu ilişkilerin şekli, öğretme yetilerini nasıl çok anlamlı öğrenme tecrübeleri haline getirdiği sınıfta olumlu bir atmosfer kurmak açısından çok önemlidir. Öğretmenin kabiliyetleri, öğrencilerle kurduğu etkileşimler ve öğretimlerini temellendirdiği modeller bu olumlu sınıf ortamını kurmak için önemlidir (Hopkins, 2001).

2.6.2.4 Öğretim Şeklinin Doğası

Öğretim stili, öğretmen algılamaları, öğretim modelleri ve stratejileri anlamına gelmektedir. Bu doğa, öğretmenin öğretim süreci üzerinde nasıl düşündüğü ile ilgilidir. Hopkins (2001: 90)'e göre, bu düşünce vasıtasıyla öğretmen gerekli sınıf yönetim

yeteneklerini, düzenler, bütünleştirir ve geliştirir, öğretim modelleri repertuarı edinmeyi başarır, kendi öğretiminin kişisel yönlerini öğrencileri için anlamlı olacak bir stratejiye dönüştürür.

OECD için yapılan öğretmen kalitesini arttırmayı amaçlayan politikalarla ilgili karşılaştırmalı bir çalışmada, yüksek kalitede öğretmenlerin altı karakteristik özelliği ortaya çıkarılmıştır(Hopkins and Stern, 1996):

- bağlılık,
- öğrenciye duyulan sevgi,
- öğretilecek konulara hakimiyet,
- çoklu öğretim teknikleri repertuarı,
- diğer öğretmenlerle işbirliği yapma yeteneği,
- düşünme kapasitesi,

Tüm bu faktörler sonuç olarak güçlü ve etkili okullar ortaya çıkaracak olan güçlü öğrencilere sahip güçlü sınıf ortamlarına sebep olacak güçlü öğretmenlerin gerçekleştirdiği güçlü bir öğretimi oluşturmaktadır.

2.6.3 Etkili Öğrenci

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

Okullar, öğrencilerin ve toplumların gereksinim ve isteklerine cevap verebilecek nitelikte bir eğitimi benimsemelidirler. Aksi takdirde varlıklarını uzun süre sürdüremezler (Baştepe, 2002:58). Bu yüzden öğrencinin geleceğe hazırlanması eğitimin, dolayısıyla okulun görevidir.

Okulun, hızla sanayileşen, şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir çevreye, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 1982:70;

Bursalıoğlu, 1998:48). Çağdaş eğitim, öğrenciyi bir bütün olarak ele alan ve onun zihinsel olduğu kadar psiko-sosyal gelişimi de sağlamayı amaçlayan bir süreçtir. Çağın ihtiyaç duyduğu eğitim, bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yapmayı mecburi kılmaktadır. Öğrenci bilgi için değil, bilgi öğrenci içindir. Amaç öğrenciye bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesi, anlam katabilmesidir (Aydın, 1994:50; Özabacı, 1999:1-7).

Eğitim sistemlerinin en önemli temel sorunlarından birisi etkisiz okul ve öğrenciyi üretmesidir. Bu durum, yüksek düzeyde öğrenci başarısızlıklarına ve genel olarak eğitimde verim düşüklüğüne sebep olmaktadır. Bunun bir göstergesi olarak, sınıf tekrarları ve okuldan ayrılmalar gösterilebilir. Eğitimde verimin düşüklüğüne etki eden birçok etkenin bazıları; eğitim-öğretim programlarının öğrenci düzeyinin üstünde ve gereksiz konuları içermesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, eğitim felsefesinin yetersizliği, yönetici ve öğretmenlerinin nitelik ve niceliklerinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık, ailenin ve çevrenin ilgisizliği gibi öğrenci dışında kalan etkenler sayılabilir.

Eğitimde verimsizliğe neden olan ve doğrudan öğrencinin kendisiyle ilgili etkenler ise şöyledir (Baştepe, 2002:59): a) öğrencinin zihinsel ve fiziksel kapasitesinin yetersizliği, b) ailesinin öğrenim düzeyi, c) ailesinin sosyal ve ekonomik düzeyinin düşüklüğü d) eğitimden düşük beklenti içerisinde olmasıdır.

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

Etkili okullarda öğrenciler, kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılır ve sorumluluk alırlar. Bu da, eğitim sürecinde etkin rol almak anlamına gelir. Öğrenciler, mümkün olduğu kadar okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır, okul yaşamının ve öğrenmenin iyileştirilmesi konusunda sorumluluk almaya, öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Öğrenciler aktif bir biçimde rol üstlenirler (Yaralı, 2002:16).

Etkili okulda öğrencilerin bireysel farklılıkları önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır, zorlandıkları konularda yardım, yeterli konularda ise gelişim için teşvik edilirler. Etkili okulun amacı,

her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1993:131). Etkili okullarda, bireyselleştirilmiş öğretimle öğrenci daha aktif olacak, kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sorumluluklar yükleyecektir. Bu öğretimle araştırma ruhuna sahip, problem çözen ve çeşitli uygulama yollarını deneyen bir kişi olarak topluma katılabilmeleri hedeflenir (Özdaş, 2001:6).

Öğrenci davranışları (derse aktif katılma, ödev yapma, sınav başarısı) öğretimi etkilemektedir. Katılmayı, Balcı (1993), öğrencinin aktif olarak öğrenmeyle ilgili bulunduğu zaman olarak tanımlamaktadır. Öğretmen, öğrenciye aktif olarak derse katılma imkanı vermeli, öğrenmeyi öğretmeli, sorumluluk duygusunun yerleşmesi için çalışmalı, öğrencilerin faaliyetlerini sık ve sistemli değerlendirmeli ve öğrencilerin birbirlerine öğretmenlik yapabilmelerini sağlamalıdır (Balcı, 1993:40-41). Etkili okulda, sadece akademik gelişme amaçlanmaz, bunun yanında öğrencilere sorumluluk verilerek sosyal ve ahlaki gelişmesi de sağlanır. Etkili okulda öğrenci bir konuyu niçin öğreneceğini bilirse daha fazla güdülenmiş olur (Binbaşoğlu, 1993:27).

Etkili okullarda öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda karara katılırlar ve başarı konusunda yüksek beklenti sahibidirler. Etkili okullarda öğrenciler “ne”, “niçin” ve “nasıl” sorularına yanıt ararlar (Şişman, 1996:33). Etkili okullarda öğrenci, sorgular, cevap arar, cevap bulur ve eğitim-öğretime anlam katar. Ayhan (2000), eğitimde temel amacın, öğrenciye temel eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması olduğunu belirtmektedir. Yani, etkili okulda sokratik felsefenin eğitime yansımaları görülür denebilir.

Etkili okul öğrencileri, zamanlarını etkili kullanırlar. Öğrenme etkinliklerine (akademik konulara) daha çok zaman ayırırlar, sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır. Yani, öğrencilerin anlamlı ve amaçlı işbaşında (on-task) oldukları zaman uzundur. Balcı (1993), etkili okullardaki öğrenci özelliklerini sıralarken onların, zorlandıkları konularda destek gördüklerini, yeterli alanlarda gelişmelerine zemin hazırlandığını, birbirlerine yardım, bir başka deyişle öğretmenlik yaptıklarını, öğrencilerin çalışmalarının yakından takip edilip ve dönüt verildiğini belirtmektedir.. Etkili okullarda öğrenciler kendi eğitim yaşantıları, sorunların çözümünde okul yönetimiyle birlikte hareket ederler ve öğrenme etkinlikleri yaparak ve yaşayaraktır. Ortaklaşa iş yapma esastır (Başar, 1999:25-26).

Okulu, doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen pek çok önemli rolü öğrenciler oynarlar. Öğrenciler okuldaki yegane kaynak girişidir. Öğrenciler yüksek beklenti sahibi olmadıklarında, etkili okulun özellikleri asla oluşmayacaktır. Başka bir deyişle, öğrenciler etkili okulların vazgeçilmez değişkenlerinden biridir. Öğrencilerin akademik ve sosyal kapasiteleri düşük olan bir okulda ne kadar etkili lider ve öğretmen olursa olsun okul geliştirme çabaları sonuçsuz kalacaktır.

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

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

Etkili okullarda öğrenci merkezli eğitim-öğretim yöntemleri uygulanmaktadır. Bundan dolayı, her öğrenci bir değer kabul edilip okulun eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanır. Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır. Etkili okul, demokratik yönetim biçimi ile uygunluk içinde çalışır. Öğrencilerin etkili okul çalışmaları içindeki yeri sanayiideki hammadde kadar önemlidir. Nasıl ki, çok sistemli, iyi yönetilen çalışanları çok büyük çabalar sarfeden, çok kaliteli teknolojik makinelere sahip bir fabrikaya gelen hammaddenin düşük kalitesinden dolayı ortaya istenmeyen ürünler çıkarsa, çok iyi bir lidere, kaliteli ve değişime inanmış öğretmenlere sahip, son model teknolojik ekipmanlarla donatılmış bir okul da beklenmeyen ve hedeflenmeyen çıktılar elde edecektir.

2.6.4 Okul Ortamı

Sınıf ortamı sadece öğrenci özelliklerinin basit bir toplamı olarak yorumlanmamalıdır. Bu ortam daha çok öğrenci özelliklerinin ötesinde ek bir açıklama potansiyeliyle eğitimsel veya sosyo-psikolojik bir yapı olarak ele alınmalıdır. Sınıf

ortamı ayrıca öğretim kalitesi, bilgiyi oluşturma stratejileri, sınıf seviyesi, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bilişsel önkoşullar, etnik yapı, öğretim sitilleri, öğretilen konular ve dersin aşamalarına karşılık gelmektedir (Wolfgang, Treinies, 1997).

Eğitim-öğretim ortamı da okulun etkili olmasında diğer etkililik boyutları kadar önemli bir boyuttur. Ortam, örgütün işlevsel çevresi ile toplumsal çevresinin etkileşimi ile oluşur. Örgütsel davranış ortamı örgütlerin iklimine göre ayrılık gösterir (Başaran,1982: 17). Harris'a (1991) göre eğitim-öğretim ortamı sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim-öğretim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın öğeleri olarak görülebilir.

Eğitim-öğretim ortamı, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin olduğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Alkan, 1979:21–267). Eğitsel etkinliklerin olduğu fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamının öğretme-öğrenme etkinliklerine göre düzenlenmesi gerekir (Baştepe, 2009). Diğer bir ifade ile, söz konusu çevre ile öğrencinin etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Planlı ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için mevcut gücü hedefler yönünde etkili, sistemli, olumlu ve eşgüdüm içinde kullanabilmek üzere yönetim ve eğitim-öğretim kadrosunu uygun bir düzene koymak ve gerekli olanaklarla donatmak gerekmektedir (Alkan, 1979:145).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Çünkü, öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001:25).

‘Sınıf ortamı’ kavramını iki şekilde kullanırız: (a) toplam özellikler olarak bilişsel kabiliyetler, (b) küresel bir özellik olarak eğitimsel süreçleri (Wolfgang,

Treinius, 1997). Sınıf ortamı okul süreçlerinin çekirdek merkezi aktivitelerinin vuku bulduğu bir ortamdır. Öğretim ve öğrenmenin olduğu, sosyal yaşam prensiplerinin öğrenildiği ve duygusal olayların tecrübe edildiği yerdir. Sınıf ortamını, sadece öğrencilerin akademik mükemmellik için çabaladıkları bir yer olarak sınırlandırmak bir yanlış algılamadır; çünkü bu ortam öğrencilerin sosyal ortamlarda nasıl hareket edeceklerini algıladıkları ve sosyal kuralları mikro seviyede öğrendikleri bir öğrenme ortamıdır. Dolayısıyla, akademik boyutlara ek olarak, sınıf ortamının sosyal ve duygusal boyutları da vardır.

Okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin görevidir (Reitzug, 1989:52). Sınıfta ve diğer öğrenme alanlarında verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sorumluluğu ise öğretmenlerindir (Baştepe, 2009). Öğretmenler, öğrencilerde grup bilincini, grup uyumunu ve paylaşılan ortak normları geliştirmek suretiyle iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlarlar (Woolfolk ve Nicholic,1980:403).

Etkili ve verimli bir öğretme-öğrenmenin başarılmasının önemli etkenlerinden birisi de sessiz, düzenli ve katılımcı bir eğitim-öğretim ortamıdır. Böyle bir eğitim-öğretim ortamı öğretmenin yönlendirmesiyle ve öğrencilerin katılımıyla sağlanır (Brophy ve Good, 1986:60).

Etkili okuldaki eğitim-öğretim ortamları, yüksek teknoloji ile donatılmış, üstün kalitede firesiz üretim yapan bir fabrikanın üretim alanları gibidir. Etkili okul da yüksek nitelikli çıktılar üretebilmek için, yeterli ve nitelikli bir okul binasına, eğitim-öğretim, kültür ve spor etkinliklerinin gerçekleştirildiği eğitim teknolojisiyle donatılmış sınıf, derslik, anfi, laboratuvar, atölye, kütüphane ve spor salonu gibi eğitim- öğretim ortamlarına sahiptir (Sammons ve diğerleri,1998:293).

Etkili okullarda eğitim-öğretim ortamı çok diriktir. Bu dirik ortam aynı zamanda, okula da dirik bir kimlik kazandırır (Başaran, 1982:17).

Etkili okul araştırmalarının bulgularına göre, etkili okulun eğitim-öğretim ortamlarının, öğretmenlerin birbirleri ve öğrencileriyle eşgüdüm ve etkileşimlerini yükseltecek nitelikte planlandığını ortaya koymaktadır. Aynı araştırmalar, etkili okulun hem öğretmenlere hem de öğrencilere etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlayan güçlü ve etkili yöneticiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Rallis, 1988:642).

Bir okulun etkililik ölçütünün göstergesi, eğitim-öğretim ortamlarındaki

eğitimsel hareketlilikle yakından ilişkilidir. Çünkü eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde eğitim teknoloji ile donatılmış eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.

Okul ortamı kavramının içerisine etkili okul araştırmalarının öncü konularından olan okul kültürü ve okul iklimi kavramlarını da eklemekte büyük fayda vardır.

2.6.4.1 Okul Kültürü ve Okul İklimi

Bir okulun örgütsel iklimi, onu diğerlerinden ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir. Daha açık bir ifadeyle, okul iklimi, okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olup, okul üyelerinin düşünce ve davranışlarını etkiler. Aynı zamanda iklim, okulda özellikle yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak davranış algıları üzerine kurulmuştur (Hannum, Hoy, 1997, s.291).

Bilgen (1990)'e göre okul iklimini oluşturan başlıca faktörler; örgütün amacı, yapısı, görevleri, çevresi, yönetim, personel ile maddi kaynaklardır. Bazı araştırmacılar, okullardaki iklimi "bir doğru üzerinde" düşünmek olarak tanımlamakta, "açık" ve "kapalı" uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedirler (Aydın, 1993, ss.116–117). Açık iklimde yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine karşı olan davranışları içten, destekleyici ve esnektir. Kapalı iklimde, tersi bir durum görülür. Bunların yanında uyumsuzluk gösteren örnekler de vardır. Söz gelimi yönetici, öğretmenlere açık ama öğretmenler birbirine kapalı olabilir. Başka bir durumda ise öğretmenler birbirlerine açıkken yönetici, öğretmenlere kapalı olabilir (Tanner ve Tanner, 1987, s.130; Clover ve Hoy, 1986, s.107).

Okul iklimi, okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olarak özetlenebilir. Bu özellikler; bilhassa yöneticinin yönetim anlayışından etkilenir, yönetici, öğretmenler ve diğer üyeler tarafından yaşanır, üyelerin davranışlarını etkiler, ortak algılara dayanır (Clover ve Hoy, 1986, s.94).

Kısacası, okul iklimi okul örgütüne ilk adım atıldığında, hissedilen aora, atmosfer ve ruh dünyamıza yansıyan duygulardır. Okul örgütündeki, duvarların boyası, dekorlar, sınıfların dizaynları, örgüt üyelerinin fiziksel görüntüleri, gülümsemeleri veya somurtmaları, tüm objelerden yansıyan hava gibi özellikler okulun iklimini oluşturur.

Tüm bu özellikler, subjektif olsa da okul ile ilgili bir fikir verir, ve bu fikir ne kadar olumlu ise o okulun etkililiği ile ilgili o kadar olumlu düşünceler verir. Kültür ise, kullanımı çok kolay, tanımlanması ise zor bir kavramdır. Kavram üzerinde yüzlerce tanım yapılmıştır. Son yıllarda bu kavram örgütler açısından da sıkça gündeme gelen ve TKY içerisinde de sıklıkla vurgu yapılan bir kavramdır. Kültür, kısaca yaşam biçimidir. (Şişman ve Turan,2001,47)

Kültür, hem demografik özellikleri hem de topluma egemen olan değer sistemlerini içerir. Demografik nitelikler, nüfusun yaş ortalaması, gelir dağılımı, işgücü durumu, kırsal ve kentsel yerleşim biçimi ve göç olayları gibi öğelerden oluşur. Değer sistemleri ise toplum bireylerine egemen olan değerleri ve inançları kapsar. Ayrıca, iş ahlakı da değerler sisteminin bir parçasıdır. (Can,1997,50)

Kültür bir örgütte (okulda) yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli, şekilde uygulanan bir dizi sayıltı inanç ve değerler bütünüdür. Kültür, okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Balcı, 2001:177). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin kendilerine aşılarmış inanç ve değerleri ile ilgili bir kavramdır ve örgütsel iklim- havaya göre insan psikolojisinin daha çok derinliklerinde yer alır. Kültür, örgütün çok az bilinçli ve çok gizli psikolojisini oluşturur, iklimin politikaları, uygulamaları ve teşvikleri gözlenebilirken kültürün değer ve inançları doğrudan görülmezler (Balcı ,2001:184).

Örgütün kültürü, örgütsel davranışın oluştuğu ortamdır. İş gören uyumunu, uyumsuzluğunu bu ortam içinde gösterir, örgütün kültürü, değerleri ve düzgüleriyle, iş görenlerce yaşandığı için onların davranışlarını etkiler. Bir örgütün özelliği, kültürünün değer ve düzgüleriyle anlatılabilir. Örgütün kültür değerleri ve düzgüleri iş görenin uyumunun hem araçları hem de ölçekleridir (Başaran,1992:222).

Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. (Erdoğan,2000,116)

Kurum (örgüt) kültürünü çeşitli şekilde tanımlamak mümkündür.

- Kurum tarafından benimsenen temel değerler,
- Örgütün çalışanlarına ve müşterilerine yönelik politikasına kılavuzluk eden felsefesi,
- Örgütte insanların nasıl davranması ve birbirini nasıl etkilemesi gerektiğini

biçimlendiren, işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılan inançlar, tutumlar, tahminler ve beklentiler modeli. (Özdemir, 2000,124)

Kavramın düşünsel, davranışsal, teknolojik, maddi, sembolik vb. birçok boyutları vardır. Buna göre kültür, bir insan gurubuyla ilgili olarak ortaklaşa paylaşılan zihinsel yapıyı ifade etmektedir. Yani, bir örgüt ortamında bir araya gelen insanların içinde yer aldıkları fiziksel ve sosyal dünyayı algılama, anlamlandırma, yorumlama ve buna göre eylemde bulunma yollarını ifade etmektedir. (Şişman ve Turan, 2001,47).

Bir okulun etkililiğinin önemli göstergelerinden olan kurum kültürü, nasıl ortaya çıkmaktadır, oluşmasında kimlerin payı vardır ve ne kadar süre almaktadır. Balcı (2001)'ya göre, örgüt kültürünün oluşumu ile ilgili üç görüş bulunmaktadır.

- a. Örgüt kurucusu ve diğer yöneticiler örgüte kendi varsayım, değer ve artifaktlarını getirirler ve bunları örgüt üyelerine de benimsetirler,
- b. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin, iç bütünleşme ve çevreye uyum sorunlarını çözmek amacıyla girdikleri etkileşimlerden doğar.
- c. Örgüt üyelerinin örgüt kimliği, denetim, bireysel gereksinimler ve kabul görme sorunlarına ilişkin olarak geliştirdikleri çözümler, örgüt kültürünü oluşturur.

Örgütün yönetmenleri, özellikle en üst yönetmeni, örgütün kültürünün oluşmasına büyük katkıda bulunurlar. Üst yönetmenin önem vermediği bir değer ya da düzgü örgüte kolay kolay giremez. Üst yönetmenin beğendiği değerler ve düzgüler kolayca yayılırlar. Üst yönetmen, bunun için, iletişimi denetlemeden, ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya dek, pek çok yol ve yöntemleri dener. Örgütün kültürü, üst yönetmenden ve öteki yönetmenlerden bu denli etkilenince, ister istemez onların kişilik özelliklerini de yansıtır. Bunun tersi de doğrudur, örgütün kültürü, üst yönetmenin ve onu izleyen öteki yönetmenlerin kişilik özelliklerine göre nitelik kazanır. Eğer üst yönetmenin ve onu izleyen öteki yönetmenlerin davranış bozuklukları varsa, etkilemenin derecesine göre, bu davranış bozuklukları, örgütün kültürünü de sağlıksızlaştırır. Sağlıksız bir örgüt kültürü, bu kültürü yaşayan iş görenleri de uyumsuzlaştırır. Örgüt kurucusunun felsefesi, seçim ölçütleri, üst yönetimin uygulamaları, çalışanların işe girişte beraberlerinde getirdikleri birikimleri ve sosyalleşme süreci örgüt kültürünü oluşturur. (Balcı, 2001,185).

Tabii ki bir örgütün etkililiği için çok önemli olan, kültürün çok çeşitli boyutları

vardır. Balcı (2001), örgütsel kültür boyutlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Paylaşılan değer ve inançlar,
- b. Örgüt kahramanları,
- c. Rituel ve törenler,
- d. Örgüte ilişkin hikaye ve anlatıcıları,
- e. Örgütün geçmişi, tarihi.

Bu boyutlardan örgütün asıl kişiliğini oluşturanlar değerler ve inançlardır, örgüt üyeleri sahip oldukları değer ve inançlara göre günlük davranışlarda bulunurlar. Bazı değerler örgütün bilinçdışı düzeyinde kalır ve üyelerce benimsenen varsayım haline gelirler. Bu cümleden olmak üzere, örgütün sahip olduğu değer ve inançları görev tanımlarında görmek mümkün iken varsayımları doğrudan gözleyebilmek mümkün değildir. Artifaktlar ise bir örgütü-fiziksel olarak çevreleyen maddi nesnelerdir, örneğin, bina tasarımı, logolar, mobilya ve giysiler birer artifakt olup kültürel nitelik taşırlar. Artifaktlar aynı zamanda bir örgüt için nelerin önemli olduğunu gösteren sembollerdir. Bu semboller, bir örgütü diğerlerinden ayıran unsurlardır. Artifaktlar aynı zamanda örgüt kültürünün en üst düzeyini oluşturan dokunulabilir öğelerdir. Bu öğeler sözel, davranışsal ve fiziksel olabilir (Balcı, 2001:181)

Özdemir (2000)'e göre güçlü kurum (örgüt) kültürüne sahip örgütlerde "kurum kültürü" şu özellikleri göstermektedir.

1. Ayırt edicidir. Kurumun sahip olduğu kültür onu diğer örgütlerden ayırmalıdır. Hiçbir kültür diğerinin aynısı olamaz, örgütleri birbirlerine benzetmek yerine, farklılıkları koruyarak yeni bir kültür yaratmak gerekir.
2. Kararlı bir yapıdadır. Kültür yenileşme ve değişmelere açık olmalıdır. Ancak her karşılaştığı kültürden etkilenen örgütün kendi kültüründen söz etmek pek mümkün değildir.
3. İfade edilmeden de anlaşılabilir. Örgüt kültürel değerlerini çalışanlarına, müşterilerine ve sosyal paydaşlarına çok iyi anlatmalıdır. Kültür, zorla kabul ettirilmek yerine tüm taraflarca hissedilmelidir.
4. Semboliktir. Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran semboller, mitler olmalıdır. Anma günleri, kuruma hizmet etmiş olanlar adına verilen ödüller kurum kimliğinin oluşmasını önemli oranda etkilerle.
5. Bütünleştiricidir. Örgüt kültürü farklılaştırıcı ve ayırıcı unsurlar üzerine

değil, birleştirici tüm çalışanların ve müşterilerin kolayca kabul edeceği değerler üzerine kurulmalıdır. Kurum kültürü ayrılıklara değil birleşmelere vesile olmalıdır.

6. Kabul görmüştür. Kurum kültürüne önce kurum mensuplarının inanması gerekir. Kendi mensuplarını inandıramayan bir örgütün başkalarını inandırıp, destek alması kolay olmayacaktır.
7. Üst yönetimin bir yansımasıdır. Kurumun savunduğu değerlerin herkesten önce üst yöneticiler tarafından kazanılmış olması gerekir. "Ele verir talkını kendi yutar salkımı" atasözümüzde olduğu gibi başkalarına katılmalı, yönetim öneren otoriter bir yöneticinin bırakın olumlu etkisini insanları olumsuz olarak etkilemesi bile mümkündür.

2.6.5 Okul Çevresi ve Veliler

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

Etkin okul-çevre ve okul-aile işbirliği sağlanamadığında okullarda eğitim gören çocukların gelişimlerinde tam bir verim sağlanamamaktadır. Öğrenciler okul programından yararlansalar da, aile ve çevre desteğinden yoksun olarak programdan edindikleri bilgi, beceri ve tutumları pekiştirememektedirler. Ayrıca eğitilenlerin yetiştirilmesinde okulun yanında ailenin, ekonomi, ticaret, siyaset ve dini kurumların kısaca toplumun bütününe önemli etkileri vardır. Bu etkileri koordine etmek ve eğitim süreci içinde yararlı bir bütün haline getirmek ise okul ve çevresi arasındaki ilişki ve işbirliğinin etkililiğine bağlıdır. Etkin bir okul çevre işbirliği, vasat kabiliyetteki bir çocuğun dahi okulda başarılı olmasını mümkün kılabilir (Yaralı, 2000:25-26).

Öğrencinin çevresinde onu en başta etkileyen unsur aile çevresidir. Aile, samimi

ve yüz yüze ilişkilerin sürdürüldüğü en küçük fakat en önemli bir sosyal kurumdur (Akyüz, 1991:234) Toplumun kültür değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmada ve çocuklara sosyal rolleri öğretmede en önemli, etkili ve belki de yegane sosyal kurum ailedir (Tan, 2000:85). Öğrencilerin, sahip olduğu birçok değer, tutum ve beklentiler kazanmaları aileden beklenmektedir. Ayrıca, öğrenim yaşantıları ve amaçları da ailenin kararı ve katkısıyla gerçekleştiğinden (Baştepe, 2002:66), her çocuk okula geldiği zaman yetiştiği aile ortamının izlerini taşıdığı için (Kemiksiz, 2002:33), aile- okul işbirliği gerekli ve yararlıdır.

Ana-babanın çocukları en iyi biçimde tanımaları, eğitimde ev-okul tutarlılığının olması gerektiğinden de aile eğitim ilişkisi önemlidir. Aile, eğitimi destekler. Okulun planlama ve karar aşamalarına katılır. Ayrıca okullarda ailelere başarıyı yakalamaları için fırsatlar verilir (Girmen, 2001:21). Bu nedenle, öğretimde gösterilen başarı, bir dereceye kadar da ailenin eğitici etkisine bağlıdır.

Bugün, ülkemizde yıllardır örneğin İngilizce derslerinden yeterince verim alınamamasının, Avrupa'daki akranları kadar, hatta onlardan daha fazla ders saati almalarına rağmen, öğrencilerimizin yabancılarla kendilerini en kısa diyaloglarda bile ifade edemiyor olmalarının, anlamlı ilişkiler kuramıyor olmalarının, Türkiye'de dil derecesi yapan bir öğrencinin, gittiği üniversitede iki kelime İngilizce konuşamıyor olmasının en belirgin nedenlerinden birisinin öğrencinin sınıfta gördüğü İngilizceyi sınıfta bırakıyor olması, ailesi tarafından desteklenmiyor olması, çevresinde İngilizce konuşabilen hiç kimsenin olmaması, varsa da konuşmamaları olabilir. Başka bir deyişle, veliler ve çevre tarafından desteklenmeyen bilgilerin sönük olacağı ve zamanla silinip gideceğidir.

Başarılı bir okul için aile, öğretmen ve yöneticiler sürekli diyalog halinde olmalıdırlar (Meviş, 2002:3-7). Okulların etkililiği, diğer bir deyişle öğrenci başarısı için velilerin desteği ve katılımı önemlidir. Öğrencinin ve dolayısıyla okulun, etkili ve başarılı olmasının temel etkenlerinden biri de öğrencinin velisidir. İlgili veli öğrencilerinin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ailenin eğitim düzeyi, velinin sosyo-ekonomik durumu çocuğun kişiliğini etkileyen önemli değişkenlerdir. Bu gibi ailelerin çocukları, güven ve değer duygusu geliştirmeye eğilim gösterirler (Sorenson, 1968:159). Sosyo-ekonomik durumu arttıkça okul etkileşimi de artar. Okul, toplum için vardır ve belli bir çevrede yer alır. Eğitimin niteliğinin belirlenmesinde ve

geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların gereksinimleri ve istekleri de dikkate alınmalıdır (Erdoğan, 2001:277). Okullar çevreyi, çevre okulu etkilemektedir. Okulu desteklemeyen çevrelerde başarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Çevre değişkenleri, bir davranışın güdüleyici olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir (Baştepe, 2002:68-70).

Okulu kuşatan çevre her zaman okulun amaçlarını destekleyici, okulun işleyişini kolaylaştırıcı değildir (Aydın, 2002b:77-78). Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak alınmıştır. Sınıf, okul, aile ve boş zamanı geçirme alanları öğrencinin yakın çevresi iken, uzak çevre öğrenciyi etkileyen diğer öğelerdir. Okulun etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği çevresinin genişliğidir. Okul yönetici ve öğretmenden beklenen okulun uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır. Yakın ve uzak çevre desteği sağlamayan okulların etkili bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmesi olanaksızdır (Baştepe, 2002:68-70).

Başarı, eğitimin amaçlarıyla doğru orantılıdır. Başarıyı etkileyen faktörler arasında ailenin sınıfsal kökeni (toplumsal tabakalaşmadan kaynaklanan), ailenin fert sayısı ve yerleşim yeri gibi nedenler sıkça sayılmaktadır. Araştırma sonucunda orta gelirli ailelerin daha başarılı olduğu, çalışma odası ve bilgisayar gibi ortam ve araçların başarıyı yüksek oranda etkilemediği, öğrenciyi yönlendirmenin, rehberlik etmenin başarıyı artırdığı, aile ilişkisinin başarıyı etkilediği görülmüştür. Çocukları geleceğe hazırlamanın yolu eğitimden geçer. İlköğretim, çocuğun kişiliğini oluşturmada ve tamamlamasında, kültürün, değer ve normların aktarılmasında, çocuğun sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden aile-okul işbirliği sağlanması son derece önemli ve gereklidir (Akcan, 2001:2-3/80-82).

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

Özetle, okulun hayata, hayatında okula taşınması gerekir. Okulun çevreyle yakın ve sağlam ilişkiler kurması, çevrenin çeşitli olanaklardan yararlanması, çevredeki

işyerleriyle ve sosyal kurumlarla işbirliği yapması, çevreninde gerektiği zaman okulun olanaklarından yararlanması çağdaş bilimsel eğitimin gereklerinden sayılmaktadır. Kısaca, okulun hayata, hayatında okula taşınması gerekir (Akcan, 2001:8-9).

2.7 Etkili Okul Modelinin Tarihsel Çerçevesi

2.7.1 İlk Nesil Okul Etkililiği Araştırmaları

2.7.1.1 Coleman Raporu

Okul etkililiği araştırmalarının tarihi, Amerika ve İngiltere’de Coleman Raporu (Coleman ve diğerleri, 1966) gibi araştırmaların ortaya koyduğu okulun öğrenci üzerindeki çok az bir etkisi olduğunu sonucundan daha ümitvar bir tabloya doğru giden eşsiz bir tarihtir (Fertig, 2000). Etkili okul başlangıç araştırmaları olarak Coleman ve diğerleri (1966), Jencks ve diğerleri (1967) ve benzeri araştırmalar, okulun öğrenci başarısında, öğrencinin gelişmesinde bağımsız olarak çok az etkisi olduğunu göstermiştir (Balcı, 1993). Bu raporun orijinal başlığı Eğitimde Fırsat Eşitliği (Equality of Educational Opportunity)’dir. Coleman ve arkadaşları Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullardaki farklı etnik ve ırksal gruplara verilen eğitimsel fırsatlar üzerine çalışmışlardır.

Coleman ve diğerleri (1966), 4,000 okuldan veriler toplamış ve 645,000 öğrencinin kabiliyet ve başarılarını ölçmek için hazırlanmış standart testlerini analiz etmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar öğrenci başarısı ile okul kaynakları arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmıştır. Bu araştırmadan çıkan temel sonuç: okul farklılıkları öğrenci başarıları arasındaki farkın yalnızca % 5-9 kadarına etki etmektedir. Yani, rapora göre okulun öğrenci başarısına etkisi ihmal edilebilecek kadar azdır.

2.7.1.2 Coleman Raporu Sonrası

Bu dönem, 1970’lerin sonuna dek sürer. Bu dönemdeki çalışmalar, “büyük örneklemli ilişkisel (korelasyonel) araştırmalar” olarak nitelendirilebilir (Balcı, 1993).

“İlk nesil” okul etkililiği araştırmaları 1970’lerin başında Amerika ve

İngiltere’de başlamıştır. Coleman’dan beş yıl sonra, Jencks ve diğerleri (1972) Amerika’daki okullarda yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara varmışlardır. Inequality (Eşitsizlik) adındaki kitaplarında, Jencks ve diğerleri (1972) eğitimsel başarının en önemli ölçütü olarak “aile”yi görmüşler ve okulların temel görevlerinin “öğrencileri yöneticilerin istediği şekilde davranmaya yönlendirmek” olduğunu dile getirmişlerdir.

Jencks ve diğerleri (1972)’nin önemle üzerinde durduğu bir diğer nokta ise, okulların gelirlerin dağılımlarını etkilemediğidir. Bu dönemde, İngiltere’deki birçok sosyolojik ve eğitimsel araştırmalar da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Children and Their Primary Schools adlı kitabında Plowden (1967) öğrencinin okul başarısında ailenin en güçlü faktör olduğunu dile getirmiştir ve öğretmenlerin ebeveynleri okulla ilgili işlere dahil etmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Bahse konu olan tüm bu araştırmalar, eğitimciler ve eğitim araştırmacıları için çok üzüntü vericidir. Görünen şu ki okullar eğitimsel ve sosyal eşitsizliklere karşı girdiği savaşta yenik düşmüştür (Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Bu zaman aralığında, bazı okulların öğrenci çıktıları bağlamında kendilerinden beklenenden daha iyi şeyler yaptığını gösteren araştırmalar da yapılmıştır. Bu ilk araştırmaların birçoğu oldukça basit, nitel olan “iyi” ve “kötü” okul dizaynları veya daha istatistiksel bakış açısıyla- okullar için olumlu ve olumsuz özellikler ortaya koymuşlardır. Böyle bir araştırma olan Inner School Children Can be Taught to Read adlı kitabında, Weber (1971) okulların öğrencilere daha fazlasını verebileceğini ve “başarılı” okulların özelliklerinin tanımlanabileceğini dile getirmiştir. Weber (1997), güçlü liderlik, yüksek beklentiler ve iyi atmosfer gibi karakteristik özellikleri listelemiştir. Weber ve 1970 sonrası araştırmacılar, etkili okulu örnek olay ve benzeri bazı çalışmalarla araştırdılar. Bu dönemdeki araştırmalar “süreç araştırmaları” olarak nitelendirilir (Akt. Balcı, 1993).

Bu dönemde, ABD Başkanının Okul Finansmanı Komitesi, Rand kurumunu disiplinlerarası bir araştırma yapmakla görevlendirmiş ve şu soruya cevap bulmasını istemiştir: “Okuldaki öğrencinin öğrenmesini etkileyen başlıca kaynaklar, süreçler ve örgütsel düzenlemeler nelerdir?”. Rand Araştırması, oldukça kapsamlı idi. Çalışma, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili, girdi, çıktı süreç araştırmalarının taranmasını içermiştir. Bulguları etkili okula ilişkin çok az ümit vericiydi (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003). Balcı (1993)’ya göre, bu dönemdeki etkili okul araştırmaları, öğrenmede bir fark

yaratılmayacağını ortaya koymadı, ama nelerin fark yapabileceği konusunda pek bir araştırma yapılmadığını gösterdi

Okul etkililiği ile ilgili çalışma yapan bir diğer araştırmacı olan Brookover ve diğerleri (1979) ise öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algılamalarını ölçmek için araştırma sonuçlarını kullanarak okulun öğrenci üzerine etkilerini tanımlamaya çalışmışlardır. School Systems, Student Achievement adlı kitapları kitabın bir alt başlığı olan Can Schools Make a Difference başlığı ile bilinmektedir. Brookover ve diğerleri (1979), belirli alt gruplara ayrılan 159 ilköğretim okulunda nicel veriler toplamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Michigan eyaletindeki 68 ilköğretim okulu bu alt gruplardan biriydi. Bu okullar için, Brookover ve diğerleri (1979) 14 sosyal psikolojik okul iklimi ölçeği geliştirmiş ve okul iklimi değişkenlerini, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının seviyelerini gösteren ölçekleri ve öğrencilerin ırk dağılımlarını ortalama okul başarısı ile ilişkilendirmişlerdir. Bundan sonra, korrelasyon çalışmasına, daha bir derinlik katmak için dört okulda detaylı gözlemsel çalışmalar yapılmıştır. Okullar arasında öğrenci başarısı farklılıkları istatistiksel olarak önemli olarak ortaya çıktı ve araştırmacılar bu farklılıkları açıklamak için okulların sosyal yapıları ile ilgili sistematik olarak spesifik özellikler bulmaya çalışmışlardır.

1972'de Jencks ve diğerleri, Inequality adlı çalışmalarında, okulun büyüklüğü, devam oranları, öğretmen-öğrenci oranı ve buna benzer okullar arasındaki farklılıkları açıklayabilecek okul karakteristiklerini ele almışlardır. Fakat, Brookover ve diğerleri (1979)'nin çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilerin algıladıkları okulun işlevsel özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Brookover ve diğerleri (1979), hem öğrencilerin sosyal ve ırksal özgeçmişlerinin okul farklılıklarını açıklamaya yeterli olmadığını göstermiş, hem de okulun sosyal yapısının değişkenlerinin (ör. sosyal yapı, personel girdileri, sosyal iklim) öğrencilerin okuma ve matematik derslerindeki ortalamalarında okul farklarının % 85 etkili olduğunu göstermişlerdir. Brookover ve diğerleri (1979)'nın çalışmalarının çok güçlü politik sonuçları olmuştur, çünkü etkili okulla ilgili araştırma parçalarını bir araştırma akımına çevirmiştir.

ABD'deki bir başka önemli çalışma, Edmonds (1979)'ın Effective Schools with Urban Poor adlı çalışmasıdır. 1979'dan önce, bir Afro-Amerikalı olan Edmonds, etkili okullarla ilgili çok değişik makaleler yazmıştır. Edmonds aynı zamanda Coleman

Raporu (1966)'nın araştırma yöntemini eleştirenlerdendir. Ronald Edmonds (1979)'ın araştırması hem araştırmacılarının, hem de eğitim politikacıları üzerinde çok büyük etkisi olmuştur (Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Ronald Edmonds, ilişkisel türdeki etkili okul araştırmalarının liderliğini yapmıştır. Edmond etkili okulu, öğretim yönünden, “güçlü ve zayıf öğrencilerin temel becerilerini sağlayan okul” olarak tanımlar. Edmonds'ın temelde etkili okulun var olduğuna inandığı görülmektedir (Balcı, 1993).

Çalışmasında, Edmonds (1979) üç nokta üzerinde yoğunlaşmıştır:

- a. Okullar, sosyal eşitliği sağlamak için çalışmalıdır.
- b. Okullar, tüm öğrencilerin ulaşabileceği minimum başarı standartları koymalıdır.
- c. Okullar ve öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve ırksal özgeçmişlerine bakmaksızın temel kabiliyetleri geliştirme sorumluluklarını taşımalıdır.

Edmonds (1979)'ın çalışmasının en önemli özelliği etkili okulun taşıdığı beş karakteristiği ortaya koymasıdır. Ona göre, etkili okul:

- a. Güçlü eğitimsel liderlik;
- b. Öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentiler;
- c. Temel kabiliyetlere odaklanma;
- d. Güvenli ve düzenli bir iklim; ve
- e. Öğrenci gelişiminin sürekli gözlemlenmesi gibi özelliklere sahiptir.

1979'da ilk yayınlandığı günden bu yana bir çok araştırmacı Edmonds'ın etkili okulların özelliklerini içeren bu listesini, ona eklemeler veya çıkarmalar yaparak düzeltmişlerdir, fakat bu orijinal listenin merkezi elementleri günümüze kadar devam etmiştir(Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Samouilidi (1995) adlı araştırmacı, doktora tezinde Edmonds'ın etkili okulların sahip olduğu bu beş özelliği Yunan lyceia'larında (kapsamlı liseler) aramıştır. Samouilidi (1995), her okuldan birkaç öğrenciyle görüşmeler yapmış ve Yunanistan'daki tüm entegre liselerinin Edmond'ın sıraladığı bu beş özelliği taşıdıklarını sonucuna varmıştır.

İngiltere'de okul etkililiği çalışmalarına bakıldığında, okul etkililiği araştırmacılarının başlangıç noktasında zorluklar yaşandığı gözükmektedir. İngiliz araştırmacılar, geleneksel olarak psikolojik bakış açılarının okul başarısı üzerine etkisi

ve okul ve aile ilişkisi üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu yaklaşım, okulların öğrencilerin sosyal mobilitelerinin veya mobilité yokluğunun belirleyicisi olduğunu dile getiren İngiltere’deki güçlü sosyolojik gelenek tarafından desteklenmiştir. Diğer yandan bu yaklaşım, okulları sosyal yapı üzerine etkileri olan bir örgüt olarak ele almamıştır. ABD’deki çalışmaların aksine, İngiltere’de okul iklimini ölçmek için kullanılacak araçlar konusunda eksiklikler yaşanmıştır. Yine de, okul etkililiği ve okul ve sınıf etkileri üzerine bazı etkili çalışmalar yapılmıştır (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Etkili okul ile ilgili İngiltere’deki ilk araştırmacılardan Power (1967), “kusurlu” okullarla ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin sosyal-davranışsal çıktıları açısından etkililikteki değişimleri incelemiştir. Etkililik söylemi üzerine bir başka çalışmada ise, Brimer ve diğerleri (1978)’nin National Foundation of Educational Research tarafından yayınlanan *Sources of Differences in School Achievement* adlı kitabıdır. Fakat, şu ana kadar İngiltere’de etkili okullarla ilgili en fazla tartışılan çalışma *Fifteen Thousand Hours* adlı çalışmadır. Rutter ve diğerleri (1979) tarafından yapılan çalışmada yüksek seviyede okul etkililiği ile ilintili birkaç faktör bulunmuştur. Rutter ve diğerleri (1979) ‘nin bulduğu bu faktörler:

- a. Okulun ödül sistemi,
- b. Okulun fiziksel çevresi;
- c. Ev ödevlerinin okulda kullanımıdır.

Bu çalışmada okulun büyüklüğü ve okulun fiziksel özellikleri okul çıktıları ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmemiştir. Rutter ve diğerleri (1979)’ne göre etkili okullar bir dizi öğrenci çıktıları temelinde etkilidir.

Fifteen Thousand Hours adlı çalışma, izlediği metodoloji ve istatistiksel analizinden dolayı çok sert bir şekilde eleştirilmiştir (Goldstein, 1980). Bu sert eleştiriler okul etkililiğinin İngiltere’deki “zor başlangıcı” ile ilgili önemli örneklerdir. Etkililik ile ilgili çalışmaların yapıldığı diğer iki ülkeden biri olan Avustralya’da da etkililik çalışmaların zor bir başlangıç geçirmiştir. Burada, standart testleri etkili okulların ölçütü olarak görmekle ilgili çok ciddi şüpheler olmuştur. Avustralya’lılar, okulların sosyal çıktılarına daha fazla önem vermişlerdir. Etkili okulla ilgili küçük çapta çalışmaların olduğu diğer bir ülke olan Hollanda’da ise etkili okulla ilgili çalışmalar 1980lerin ortalarına kadar başlayamamıştır (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Bu dönemin sonunda doğru, okulun atmosferi Sarason (1981) tarafından kaleme

alınan The Culture of the School and the Problem of Educational Change adındaki bir çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmada Sarason (1981), eğitim araştırmacılarının, okulların iç koşullarının öğrencilerin tecrübeleri ve başarıları üzerindeki etkileri olduğunu hesaba katmalarına sebep olmuştur. 1980’de Phi Delta Kapa tarafından yapılan bir başka çalışmada ise bazı okullar “başarılı” olurken, neden diğerlerinin “başarısız” olduğunun nedenleri araştırılmıştır.

2.7.2 İkinci Nesil Okul Etkililiği Araştırmaları

1980’lerin başlangıcından beri, okul etkililiği ile ilgili birinci nesil çalışmalar önyargılı ve teorik iddialarını destekleyecek güvenilir kanıtlardan yoksun oldukları için eleştirilmişlerdir. Purkey ve Smith (1983) okul etkililiği ile ilgili ilk çalışmalarında birinci nesil etkililik çalışmalarının aşağıdaki beş zayıf noktasından bahsetmişlerdir:

- a. Küçük ve temsil etmekten uzak örnekler;
- b. Etkili okulları tanımlamada muhtemel hatalar;
- c. Okul seviyesinde birleştirilmiş başarı verileri;
- d. Uygunsuz karşılaştırmalar;
- e. Okul başarısını belirlemede subjektif kriterler (Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

İkinci nesil okul etkililiği araştırmaları, 1980’lerin ortasına kadar başlamadı. Bu dönem araştırmacıların bir önceki neslin eleştirilerini ele aldıkları bir dönemdir. Daha da önemlisi, bu dönem araştırmacılar eğitim sistemlerinin hiyerarşik yapılarını ele alan, yeni istatistiksel teknikleri kullanmaya yoğunlaşmışlardır. 1980lerin başlangıcında, aynı anda hem ABD’de hem İngiltere’de yeni istatistiksel algoritmalar ve paketler geliştirilmiştir. Yeni istatistiksel modeller, “hiyerarşik düzlemsel modeller”, “parametre-değişen modeller”, “değişik bileşen modeller”, veya “rastgele katsayı modeller” diye de adlandırılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında, Bennet (1976)’ında dile getirdiği gibi “gelişen” öğretim metotlarının başarısız olduğu fikrini eleştirmek için yeni modeller bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır .

Bennet (1976)’in iddialarından beş yıl sonra, Journal of the Royal Statistical Society’de Aitkin ve diğerleri (1981), Bennet (1976)’ın, öğretim stilleri arasında gözlemlenmiş farkların boyutlarını gözardı ettiğini ortaya koymuştur. Bunun nedeni,

Bennet (1976)'ın çalışmasında öğrenci gelişiminde öğretmen farkları göz ardı edilmiştir. 1986'da Aitkin ve Longford, Journal of the Royal Statistical Society'de "Okul Etkililiği Çalışmalarında İstatiksel Modelleme Konuları" başlıklı başka bir çalışma yayınladılar. Aynı yıl, Goldstein "Çok Katmanlı Karışık Düzlemsel Modeller" başlıklı bir çalışma yayımladı ve bir sonraki yıl Eğitimsel ve Sosyal Araştırmalarda Çok Katmanlı Modeller adlı kitabını yayımladı (Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Böylece, yeni istatiksel modeller eğitim alanında kullanılmaya başladı. ABD'de Raudenbush ve Bryk (1986) Eğitim Sosyolojisi adlı çalışmalarını yayınladılar. 1989'da Bock, Eğitimsel Verilerin Çok Katmanlı Analizi adlı istatikçiler ve metodologlar tarafından eğitim alanında yeni istatiksel modellerin kullanımıyla ilgili on iki makaleyi içeren çalışmasını yayınlamıştır. Raudenbush ve Williams (1991) ise Edinburg'da 1989 yazında düzenlenen bir uluslararası konferansta sunulan 14 makaleyi temel alan başka bir çalışma yayınladı. Bu kitap, 14 makaleden oluşmakta olup, Okullar, Sınıflar ve Öğrenciler başlığını taşıyordu. Kitabın alt başlığı daha aydınlatıcıydı: Okullarla İlgili Uluslararası Çalışmalarla İlgili Çok Katmanlı Perspektif. Bu yüzden uygulamalı istatistiklerle ilgili gelişmeler okul etkililiği çalışmalarının metodunu ve dizaynını güçlendirmiştir, ve "katılan değer" kavramı ekonomi alanından eğitim alanına doğru kaymaya başlamıştır(Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003)..

İstatiksel analizler konusunun dışında, bu yeni nesil okul etkililiği çalışmalarında veri toplama şekli ile ilgili yeni teknikler de bulunmuştur. Artık, ölçekler kullanmak yerine, 1980lerdeki araştırmacılar direk gözlem ve davranış çizelgeleri kullanmaya başladılar. Araştırmacılar bağlamı (context) ve okulların sosyal organizasyonunu daha derinden göz önüne almaya başlamış, yönetsel konuları ölçmek için ölçekler oluşturmuş ve daha hassas çıktı ölçüleri geliştirmeye başlamışlardır. Aynı zaman diliminde, okul etkililiği araştırmaları geleneği Hollanda, Norveç, İsraill, Tayvan, Çin, Kanada Australia, Yeni Zelanda ve bazı doğu ülkeleri gibi ülkelerde de yaygınlaşmaya başladı (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

1980lerdeki okul etkililiği ile ilgili iki önemli çalışma İngiltere'de Mortimore ve diğerleri (1988) tarafından ve ABD'de Teddlie ve Stringfield (1993) tarafından yapılmıştır. Mortimore ve diğerleri (1988) iç Londra Yerel Eğitim Bölgesi'ndeki 50 ilköğretim okulunu kapsayan bir çalışma yaptı ve Rutter ve diğerleri (1979)'nin daha önce Fifteen Thousand Hours adlı çalışmasında ikinci kademe öğrencileri için yaptığını,

7-11 yaş öğrenciler için denemiştir (Mortimore ve diğerleri (1988).

Mortimore ve diğerleri (1988)'nin çalışması School Matters adını taşıyordu. Çalışma 1980lerin sonuna doğru bitti ve güçlü yeni istatistiksel teknikleri kullanma avantajını taşıyan ilk çalışma olma ünvanını elde etti. School Matters adlı çalışmasında Mortimore ve diğerleri (1988) okul etkisinin büyüklüğü, farklılıksal okul etkililiği kavramı ve okul etkililiğinin güçlendirilmesine katkıda bulunacak okul etkililiği ile ilgili birkaç temel konuyu araştırmıştır. Araştırmacıların (Mortimore ve diğerleri, 1988) temel soruları şunlardı:

- a. Öğrenci girdileri farklılıkları kontrol altına alındığında bazı okul veya sınıfların daha etkili midir?
- b. Bazı okul veya sınıfların bazı insan grupları için daha etkili midir? (farklı okul etkililiği düşüncesi), ve sonuç olarak bazı okul veya sınıfların daha etkili bulunmuş olma durumunda; hangi faktörler etkililikteki farklılıkları açıklayabilir?

Mortimore'un sorularının cevabı “okulun önemli olduğu” idi. Bu sonuca ek olarak 12 etkili okul ve sınıf pratikleri tanımlanmıştır. Bunlar şöyle tanımlanabilir:

- a. Güçlü bir liderlik,
- b. Vekil müdürün olaylara dahil olması,
- c. Öğretmenlerin katılımı;
- d. Öğretmenler arasında tutarlılık,
- e. Yapılandırılmış sınıflar,
- f. Entelektüel olarak zorlayıcı öğretim,
- g. İş-odaklı çevre,
- h. Oturumlar halinde güçlü odaklanma,
- i. Öğretmen ve öğrenci arasında maksimum iletişim,
- j. Yapılanların kaydedilmesi,
- k. Anne-baba katılımı,
- l. Olumlu bir iklim (Mortimore ve diğerleri (1988).

Aynı süreç içerisinde, Teddlie ve Strinfield (1993) Amerika Birleşik Devletleri'nde Louisiana Okul Etkililiği Çalışması adı altında ünlü araştırmalarını tamamladılar. Araştırma, aslında dört çalışmadan oluşan çok titiz bir araştırmaydı ve 1980'den başlayıp 1992'de sona eren uzun bir süreci kapsıyordu (Teddlie ve Strinfield,

1993).

Teddlie ve Strinfield (1993), hem nicel hem de nitel verileri kullandılar ve verilerini hem okul, hem de sınıf seviyesinde topladılar. “Etkili” ve “etkisiz” okullar arasındaki farkları da ortaya koymuş oldular. Araştırmada, etkili okulların özellikleri arasında “işe ayrılan zaman”, “öğretmenlerin yüksek beklentileri”, disiplinin şekli, yeni materyallerin sunumu ve okulun fiziksel koşulları göze çarpmaktaydı. Farklı okullarla ilgili nitel veriler de, belirli okulların özelliklerine ışık tutmak için Louisiana Okul Etkililiği Çalışması’nda kullanılmıştır. Bu araştırma sosyo-ekonomik durum ve okul bağlamının etkilerine dikkat çekmiştir (Teddlie ve Stringfield, 1993).

2.7.3 Diğer Ülkelerde Etkili Okul ile İlgili Yapılan Güncel Araştırmalar

Günümüzde okul etkililiği araştırmaları çok değişik şekillerde ele alınmaktadır ve birçok ülkede üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmaktadır. İngiltere’de okul etkililiği araştırmaları daha çok okul etkililiğinin boyutları ve eşitlik konuları üzerine odaklanmaktadır (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003). Smith ve Tomlison (1989) matematik ve dil eğitiminde okul etkilerini çalışmışlar ve okullarda dersler arasında farklılıklar olacağını ortaya koyan ilk araştırmacılar olmuşlardır. Yani, onlara göre bir okul herhangi bir derste daha etkili iken, bir başka okul başka bir derse etkili olabilir. Teddlie ve Reynolds (2000)’ın, son yıllarda Birleşik Krallık’taki devam eden çalışmalar şu konular üzerine yoğunlaşmıştır:

- a. Okul etkilerinin zaman içerisinde istikrarı,
- b. Okulların farklı çıktılar üzerindeki istikrarlı etkileri,
- c. Okulların farklı öğrenci grupları üzerindeki farklı etkileri,
- d. Zaman içerisinde okulların göreceli etkileri,
- e. Okul etkilerinin varlığı veya büyüklüğü,
- f. Eğitimsel etkililik içerisinde bölümsel etkililik,
- g. Okul etkililiğinin içsel boyutları ve bağlam göreceliliği,
- h. Etkisiz okulların farklı özellikleri,
- i. Var olan verileri kullanarak “katılmış değer”i bulma,
- j. Okul geliştirmenin özellikleri ve zaman içerisinde başarılı değişimle ilişkili faktörler,

k. Etkili bölümlerin farklı özellikleri. (Harris ve diğerleri, 1995).

Şu an ABD’de etkili okul çalışmalarına göz attığımızda, Reynolds ve diğerleri (2000) okul etkililiği çalışmalarının geçmişe nazaran azalmış olma nedenlerinin şu şekilde sıralamaktadır:

1. Eğitim araştırmacılarının daha genel okul etkililiği araştırmalarından uzaklaşmalarına neden olan ve 1980’lerin ortalarından itibaren daha az öğrencinin bu alanda tez seçimi yapmalarına sebep olan daha önceki okul etkililiği araştırmalarına yöneltilen eleştiriler,
2. Okul etkileri üzerine çalışma yapma konusunda istekli birçok araştırmacının etkili okulun ve okul geliştirmenin daha çok uygulamaya yönelik alanlarına yönelmesi,
3. Okul etkililiği üzerine çalışan bazı araştırmacıların ise okulu yeniden yapılandırma ve okul gösterge sistemleri gibi alanlara yönelmeleri,
4. Çok katmanlı analizler için kullanılacak ticari istatistiksel paketlerin geç gelişimi,
5. Finansal girdiler ve öğrenci başarısı arasında önemli ilişkiler ortaya koymak için kullanılan maliyet etkinliğinin girdi-çıktı modellerindeki başarısızlık,
6. 1990-1992 yılları arasında Cumhuriyetçi hükümetin eğitime ayrılan bütçeyi küçültmesi,
7. Okul etkililiği araştırmaları toplumunun içinde, daha “bilimsel” çalışan araştırmacıların çok katmanlı modellemelerle daha fazla ilgilenmeleriyle ortaya çıkan iletişim kopukluğu (Reynolds ve diğerleri, 2000, syf.13-14).

Okul etkililiği araştırmaları 1990’larda ABD ve Birleşik Krallık gibi birkaç ülkede çok hızlı bir şekilde gelişti. Bu ülkelerin başında Hollanda ve Avustralya gelmektedir. Özellikle Hollanda’da nitel olarak çok yönlü araştırmalar pratikte kullanılmamıştır. Hollandalı araştırmacılar öğrenci başarısına birçok faktörün katkısı olduğunu dile getirdiler ve farklılıksal okul etkileri konusunu derin bir şekilde ele aldılar. Bosker (1990) ve Luyten (1994) farklı özelliklere sahip öğrenciler ve farklı okul alt ünitelerinin etkililikleri arasında tutarsızlık olduğunu dile getirmişlerdir(Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

Başka Hollanda’lı araştırmacılar da okulların etkililikleri ile ilgili farklı faktörler üzerinde çalışmışlardır. Bu araştırmacılardan Reezegit (1993), okullardaki gruplama

prosedürleri üzerine yoğunlaşırken Ros (1994) ise öğrenciler arasındaki işbirliği üzerine çok etkili çalışmalar yapmışlardır. Hollanda’da yapılan araştırmalarda ortaya çıkan önemli bir bulgu, eğitimsel liderliğin öğrenci çıktılarına olan katkısıdır. Bu konuda, daha önce yapılan çalışmalara göre eğitimsel liderliğin öğrenci başarısına etkisi yoktur (Van de Grift, 1990). Fakat, sonradan Lam ve Van de Grift (1995) tarafından yapılan çalışmalar, liderlikle ilgili daha hassas araçlar geliştirmiş ve iyi liderlik ile öğrenci başarısı arasında çok olumlu bir paralellik olduğunu ortaya koymuşlardır. Groningen Üniversitesi’nde ki diğer araştırmacılar ilgilerini örgütsel bir element olarak okulun etkililiği yerine, öğretimsel etkililiğe çevirmişlerdir. Örneğin, Creemers (1994) öğretimin alternatif epistemolojik (bilgi bilimi) ve eğitimsel çerçeveleri üzerine araştırmalar yapmış ve yapısalcı öğrenme yaklaşımı üzerine odaklanmıştır (farklı bir deyişle, “bilgiyi yapılandırma” yaklaşımını izlemiştir). Brandsma ve diğerleri (1995)’nin, orta öğretimde matematik başarısının okul ve sınıf seviyesinde belirleyici unsurlarını karşılaştırmak için yaptıkları deneysel çalışma da Hollanda’da etkililik anlamında dikkate değer bir çalışma olarak göze çarpmaktadır. Brandsma ve diğerleri (1995) öğrenci başarısının en önemli etkenlerinden birinin öğretmen davranışı ve öğretimin kalitesi olduğunu dile getirdiler. Son olarak, Twente Üniversitesi’nde eğitim etkililiğinin simülasyon temelli bir kaç analizi yapılmıştır (De Vos, 1998).

Australya’daki okul etkililiği araştırmalarına baktığımızda, bu araştırmaların okulların gelişimi ve eğitim politikaları düzenlemek için bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, “iyi okul stratejisi” bağlamında Avustralya Eğitim Konseyi tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 2,300 okul, okul etkililiği ile ilgili görüşler almak amacıyla oluşturulan açık-uçlu bir ölçekle katılmıştır. Bu çalışmada eğitim politikaları için şu sonuçlar ortaya konmuştur:

- a.** Güvenirlilik yerel seviyede aranmalıdır;
- b.** Disiplin problemleri etkililik ve gelişimi etkilemez;
- c.** Okullar için ulaşmaya değer tek şey başarı değildir;
- d.** Merkezi yönetimin okul geliştirmedeki rolü önemlidir (McGaw ve diğerleri, 1992).

Son yıllarda Avustralya’daki birçok araştırma eğitimsel etkililikle ilgili değişik konuları ele almıştır. Bu çalışmalar içinde en önemlileri, Rowe (1991)’un çalıştığı sınıf etkililiği, Hill ve diğerleri (1993)’nin çalıştığı sınıf etkililiği ve okul etkililiği ilişkisi, ve

Townsend (1997)'nin çalıştığı okul etkililiği ve okulun kendini yönetmesi gibi çalışmalardır (Akt.Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003).

2.8 İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara göre incelenmeye çalışılmıştır.

2.8.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okul etkililiği alanında ilk özgün çalışmayı 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde David Coleman yapmıştır. Araştırma konuya esas itibariyle ekonomik açıdan yaklaşmıştır. Okulun girdilerinde temel değişkenler olarak öğrenci başına yapılan harcamalar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına bağlı özellikleriyle okulun çıktıları ya da sonuçlarını kestirmeye çalışmıştır. Okulun çıktıları, öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlandırılmıştır. Bu başarı, uygulanan standart testlerden alınan puanlara göre tayin edilmiştir. Bu araştırmalar sonunda, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıklar, okul kaynaklarından daha çok öğrencilerin sosyal ve ailesel özellikleriyle ilişkili bulunmuştur (Şişman, 2002:90). Etkili okul akımının bu araştırmadan sonra başladığı söylenilebilir.

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

Weber (1971), etkili okullarla ilgili araştırmasını sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen 4 okul üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda bu okullardaki öğrencilerin okuma başarısının istisnai bir biçimde yüksek, başarı yüksekliğinin okulların farklı özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Persell ve Cooks'un (1982), etkili okullarla ilgili 75 araştırmayı sentezleyip inceleyerek uygulamadaki kişilere yardımcı olmaya çalışmışlardır. Onların araştırmasına göre, güçlü okul

müdürleri şu davranışları sergilemektedirler: Akademik hedeflere bağlılık gösterirler; yüksek beklentilerin olduğu bir ortam yaratırlar; öğretimsel lider olarak görevlerini yaparlar; diğerleriyle fikir alışverişinde bulunurlar; düzen ve disiplin yaratırlar; kaynakları düzenlerler; zamanı iyi değerlendirirler (Aktaran: Poyraz, 2002:27-28).

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

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

2.8.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Etkili okul araştırmaları 1960’larda dünyada bir trend haline gelirken bu konu Türkiye’de 1990’lara kadar gözardı edilmiştir. 1990’lardan itibaren okul yönetiminin önemi ve öğrencilerin gelişiminde okulun rolü daha fazla ilgi görmeye başlamıştır.

Türkiye’de “etkili okul” ile ilgili ilk çalışmaları başlatan kişi Balcı’dır. “Türkiye’deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırma bu alanyazındaki ilk araştırma niteliği taşımaktadır. Balcı, kendisinin geliştirdiği ölçekte Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 120 müfettiş adayına ilköğretim öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları okulların etkililiğini ölçmeye çalışırken şu sorulara yanıt aramıştır:

1. Öğretmen algılarına göre Türkiye’deki ilköğretim okulları etkili okulun;
 - a) Okul yöneticisi,

- b) Öğretmenler,
- c) Okul ortamı,
- d) Öğrenciler,
- e) Veliler boyutlarındaki özelliklerine ne derece sahiptirler?

2. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ile birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

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

Bu alandaki bir diğer araştırma Şişman tarafından yapılmıştır. Eskişehir ilinde, merkez ve kenar semtlerden seçilen 14 ilkokul ve 224 öğretmene araştırmacının geliştirdiği ölçekte öğretmenlere;

- a. okul yöneticisi,
- b. öğretmen,
- c. okul programı,
- d. eğitim-öğretim süreci,
- e. okul kültürü ve ortamı ile
- f. okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin 56 maddelik ölçek uygulamıştır.

Bu araştırmada, yukarıdaki boyutlara göre merkez ve kenar semtlerdeki okulların etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen algılarına göre, ilkokullarda en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olmuştur. Bunu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmen”, “okul programı”, “eğitim-öğretim”, “öğrenci” ve “okul çevresi ve veli” boyutları izlemiştir. Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin okulda iyi bir çalışma ve eğitim-öğretim ortamı sağladığı ve öğretim görevlerini yerine getirdiği

görülmüştür. Okul yöneticisi boyutu hariç diğer boyutlarda merkez ve çevre okulları arasında merkezi okullar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu hariç, diğer boyutlar yönünden daha etkili oldukları saptanmıştır. “Öğrenciler” boyutuna ilişkin sonuçlarda yönetici ve öğretmenlere göre en yüksek algı, öğrencilerin başarı konusundaki yüksek beklentileridir. En düşük algı ise öğretmenlere göre kendileriyle ilgili söz hakkına sahip olmalarıdır. “Okul kültürü ve Ortam” boyutuna ilişkin bulgulara, yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre en yüksek yargı, okulun amaçlarına ulaşması konusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olması ve karar verme süreçlerine katılmalarıdır. En düşük yargı ise okulun kendine ait veya kendini ortaya koyan geleneksel törenlerin olmamasıdır. “Okul çevresi ve veliler” boyutuna ilişkin bulgulara en yüksek yargı, velilerin öğrenci hakkında rahatça konuşup öneri ve şikayetlerini okul yetkilileri ile öğretmenlerine iletebilme yargılarıdır. Düşük katılımlı yargılar ise, çevre ve velilerin okula maddi-manevi katkıda bulunmaya istekli olmaları ve okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde olma yargılarıdır (Akt.,Oral, 2005,s.12-13).

Girmen, Bilecik ilinin, Bozüyük ilçesinde “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Üç başlık altında yapılan araştırmada etkili okulun beş boyutu “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler boyutları” yönetici, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde, yöneticilere yönetici boyutu, öğretmenlere öğretmen boyutu, öğrencilere öğrenci boyutu sorulmamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, etkili okulun “okul yöneticisi” boyutu öğretmen ve öğrenci algılarına göre en etkili boyut olduğu saptanmıştır. “Öğretmen” boyutuna ilişkin sonuçlarda öğrenci algılarına göre etkililik düzeyi düşük iken, yöneticilerin algıları öğrencilerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

“Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; Yıldız (2001), 1) Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, Hava Harp Okulu’nun; “yönetici”, “öğretmen”, “okul ortamı” ve “öğrenci” boyutları bakımından etkili okul özelliklerine ne derece sahiptir? 2) Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanları “rütbe”, “kaynak” ve “görev” özellikleri bakımından gruplandırıldığında Hava Harp Okulu’nun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır? sorularına yanıtlar aramıştır. Araştırma

sonucunda ilk maddeye ilişkin bulgulara, Hava Harp Okulu'nda görev yapan ğretim elemanlarının, “yönetici”, “öğretmen”, “okul ortamı” ve “öğrenci” boyutlarına ilişkin Hava Harp Okulu'nun etkililiğini orta düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci maddeye ilişkin sonuç ise, test edilen bireysel değişkenler arasında rütbe, kaynak ve görev değişkenlerinin Hava Harp Okulu'nun etkililiğine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

“Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları” adlı araştırma Baştepe tarafından yürütölmüştür. Tarama modeline göre yapılan araştırmada 110 yönetici, 240 öğretmen ve 350 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Malatya merkezinde ve ilçelerinde yapılan araştırmada; Malatya merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin yedi etkililik boyutuna ilişkin okul etkililik algıları nasıldır ve bu iki grup öğrencinin etkililik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklindeki sorulara yanıtlar aramıştır. Bu araştırmanın sonucunda; normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin okul etkililik algıları, genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık göstermiş, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermemiştir. Göreve göre, yöneticilerin algıları “öğretmenler” boyutu dışında diğer boyutlarda öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. “Öğretmenler” boyutunda ise öğretmenlerin okul etkililik algıları yöneticilerin algılarından daha yüksektir. Ayrıca normal eğitim yapan ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencileri, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre, (okul etkililiğinin yedi boyutunda da) okullarının daha etkili olduğu kanısındadırlar

Yavuz (2005)'un İzmir metropolündeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak ve buna bağılı olarak da ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki tutumlarının olumlulaştırılmasına dönük öneriler geliştirmek amacıyla yaptığı araştırmaya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları olumlulaştıkça, örgüt iklimine ilişkin görüşler de olumlulaşmaktadır. Araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin %30'unun olumsuz mesleki tutuma sahip olduğunu göstermiştir.

Aynı şekilde Oral (2005), 2003-2004 öğretim yılında Batman il merkezinde 35 resmi, 3'ü özel ilköğretimlerde görevli 1676 yönetici ve öğretmen; örneklemine ise 82

yönetici ve 635 öğretmen ile yaptığı “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada mezuniyet, mesleki kıdem, okul türü, cinsiyet, çalışılan kıdem, okuldaki konum gibi değişkenlere göre “okul ortamı”, “öğrenci” ve “veliler” boyutlarında anlamlı farklar bulunmuş ve ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel olarak orta düzeyde çıkmıştır.

Kırkaya (2006), 2005–2006 öğretim yılında, Ordu ili Merkez İlçe ve diğer 18 ilçedeki ilköğretim okullarında (YİBO, PIO, Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okulu ve İlköğretim Okulu) çalışan toplam 3981 öğretmen üzerinde yaptığı, “ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkililiğini etkileyen etmenlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi” adlı tez çalışmada farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve eğitimsel etkenlerden etkilenme seviyelerini ölçmeye çalışmış ve İlköğretim Okulu, PIO ve YİBO öğretmenlerin öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal etkenlerden farklı derecede etkilendiklerini, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal etkenlerden daha fazla etkilendiklerini, YİBO’da görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden PIO, İlköğretim Okulu ve BIO öğretmenlerine göre daha fazla etkilendiklerini, öğrencilerin öğrenmeye istekli oluşları ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin etkililiğini en fazla etkileyen psikolojik etkenler olduğunu ve YİBO’da görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden PIO, İlköğretim Okulu ve BIO öğretmenlerine göre daha fazla etkilendiklerini ortaya koymuştur.

Barlı, Bilgili ve Çelik ve Bayrakçeken (2007), Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek ve çeşitli farklılıkları, problemleri araştırmak amacıyla 351 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırma düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerin motivasyonlarının diğer gruplardan düşük olduğu, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumundan etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, okulların ilk ve orta kısımlarında görev yapma durumlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarındaki farklılıklar tespit edilmiş, özellikle ilkokul kısmında görev yapanların velilerle diyalog, sorunlarına çabuk çözüm bulmaları ve işleri konusunda araştırma yapmaları konularında motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Karataş (2008)'ın İstanbul İli Avrupa Yakası Fatih ve Eminönü İlçelerinde orta öğretim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin etkililiğinin genel beceriler boyutunda hangi düzeyde olduğunu bulmak amacıyla yaptığı, “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” adlı 201 öğretmenle yaptığı çalışmada okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Ölçek çalışması ile Adıyaman ili merkezindeki resmi kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul etkililiğini algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, etkililik ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları programlar ve görev yaptıkları kademeler (I. veya II. kademe) arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada, okul etkililiği “Yönetici”, “Okul Ortamı”, “Öğretmen”, “Öğrenci” ve “Veli” boyutlarıyla ele alınmış, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu değişkenlerle ilgili algıları değerlendirilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçesinde faaliyetlerini yürüten 47 devlet ve 2 özel ilköğretim okulunda çalışan 1750 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen örnekleminde, “ $d= 0.05$ ” için bir hesaplama yapılmış ve bu durumda örneklem grubu için 246 öğretmenin yeterli olacağı görülmüştür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:50).

Araştırmanın örneklemini, 246 öğretmen (%12) oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin seçimi yapılırken, sistematik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik örnekleme yöntemi; bir evrendeki bütün elemanlara şans yöntemiyle birer numara verilip ve listeleri yapılarak bu evrenden basit bir yolla istenen sayıda eleman seçme yöntemidir (Kaptan, 1998: 121).

Sistematik örnekleme yöntemine dayalı olarak, öncelikle öğretmenlerin isminin olduğu bir liste, Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiş, daha sonra evreni oluşturan 1750 sayısı, öğretmenlerden örneklem olarak gidilmesi düşünülen 300’e bölünmüş, çıkan 6 sayısı örneklem aralığını oluşturmuştur. Bundan sonra, 1 sayısından itibaren, listedeki her 6. öğretmen seçilmiş ve örneklem listesi

oluşturulmuştur.

Okullarda 300 öğretmene ölçek dağıtılmış, uygulamadan sonra geri toplanamayan ve geçersiz sayılan ölçekler dışında 246 öğretmene ulaşılmış, % 82 oranında bir geri dönüş oranı gerçekleşmiş olup, bu oran yeterli görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Prof. Dr. Ali Balcı (2001) tarafından geliştirilen 67 maddelik “Etkili Okul Ölçeği” araştırmacıdan resmi izin alınarak kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek formu, uzman görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uygulanan ölçeğin Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .785 olarak bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testiyle incelenmiştir. KMO katsayısının .60’dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). KMO değerinin .90 ve üzerinde olması ise bu uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı .658, Bartlett Sphericity testi ise 4277,721 ($p < 0.000$) olarak anlamlı bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında, öncelikle literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan alan çalışmasında ise, Adıyaman ili Merkez İlçesinde bulunan 47 ilköğretim okulu ve 2 özel ilköğretim okulundan örneklem olarak seçilen 246 öğretmenin ilköğretim okullarının etkililiği ile ilgili görüşlerini tespit etmek üzere ölçek geliştirilmiş, geliştirilen Likert tipi ölçekler, çoğaltılarak dağıtılmış ve doldurulan ölçekler toplanmıştır. Ölçek soru formlarının, öğretmenlere elden dağıtılması ve doldurmalarını müteakip yine elden toplanması şeklinde uygulanmış, bu şekilde formların hatalı ve eksik doldurulması önlenmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi, SPSS 15.0 for Windows paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, 246 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun istatistiksel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Ölçek sonucu elde edilen bulgular frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma tekniklerinden yararlanılarak SPSS programıyla çözümlenmiştir. Aritmetik ortalamalara göre yorum yapılırken “1 – 1,80” Hiç katılmıyorum, “1,81 – 2,60” katılmıyorum, “2,61 – 3,40” kısmen katılıyorum, “3,41 – 4,20” katılıyorum ve “4,21 – 5,00” tamamen katılıyorum biçiminde yorumlanmıştır.

Tablo 3- Deneklerin Katılma Derecelerine Göre Belirlenen Düzeyler

Puan	Katılma Düzeyi	Sınır
1	Hiç Katılmıyorum	1.00–1.80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Kısmen Katılıyorum	2,61-3,40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Cinsiyet, okul türü, kademe, mezun olunan program, çalışma süresi açısından gruplar arasındaki görüş farklılıklarını incelemek için Bağımsız Gruplar t-testi ve One-Way ANOVA yapılmış ve bu testler sonucunda dağılımın homojen olmadığı maddeler için Mann-Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Kıdem ve mezuniyet türü değişkenlerinde, Levene testi sonuçlarına göre dağılımın homojen olmadığı maddeler için Kruskal-Wallis Testi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U (MWU) Testi uygulanmıştır. Uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi, $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Adıyaman İli Merkez İlçesi'ndeki ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul etkililiği ile ilgili algılama düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede, öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenlerin yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veliler gibi okul etkililiği değişkenleri ile ilgili görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mezuniyet durumu, kıdem, mesleki türev, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanarak incelenmiştir.

4.1.1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4'te özetlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61.89'u erkek, % 38.11'i kadındır.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	153	% 61,89
Kadın	93	% 38.11
Toplam	246	% 100

4.1.2 Örneklem Grubunun Mesleki Türevlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun mesleki türevlerine göre dağılımları Tablo 5'te özetlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53.2'si sınıf öğretmeni

iken, % 46.8'i branş öğretmenidir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Mesleki Türevlerine Göre Dağılımı

Görev Türü	N	%
Sınıf	131	% 53.2
Branş	115	% 46.8
Toplam	246	% 100

4.1.3 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okul Türüne göre Durumları

Tablo 6'daki istatistiki değerler incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden kamu kurumlarında çalışanların oranı % 84.1 iken, % 15.9'luk kesimin özel kurumlarda çalışmakta oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	Öğretmenler	
	N	%
Kamu	207	% 84.1
Özel	39	% 15.9
Toplam	246	%100

4.1.4 Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 29.6'sının 1-5 yıl, % 35.3'ünün 6-10 yıl, % 15'inin 11-15 yıl, % 19.9'unun 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 64.9'unun 10 yıl ve daha az kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	73	% 29.6
6-10	87	% 35.3
11-15 yıl	37	% 15
16 yıl ve Üstü	49	% 19.9
Toplam	246	%100

4.1.5 Örneklem Grubunun Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 8’deki istatistiki değerler analiz edildiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 13.4’nün Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Okulu mezunu oldukları, % 62.7’sinin Eğitim Fakültesi mezunu oldukları, % 19.9’unun Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu oldukları ve % 4’lük kesiminin de Lisansüstü Eğitim mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Mezuniyet	Öğretmenler	
	N	%
Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yük. Ok.	33	% 13.4
Eğitim Fakültesi	154	% 62.7
Fen Edeb. Fakültesi	49	% 19.9
Lisansüstü	10	% 4
Toplam	246	%100

4.2 Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Birinci alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul konusundaki genel algılarına göre, ilköğretim okulları “yönetici, öğretmenler, okul

ortamı, öğrenciler ve veliler” boyutlarında ne düzeyde etkilidirler? şeklinde ifade edilmişti.

Tablo 9’da, tüm değişkenlere ilişkin bulunan toplam frekans ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 9- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine İlişkin Genel Algıları

Boyut	$\bar{X}$	SS
Yönetici	3.01	0.30
Öğretmen	2.99	0.22
Okul Ortamı	2.91	0.28
Öğrenciler	2.66	0.56
Veliler	2.62	0.51
Toplam	2.83	0.37

Tablo 9’da görüldüğü gibi, bulguların Balcı’nın 1991 yılında İlköğretim Müfettişliği sınavını kazanıp, Gazi Üniversitesi’nde İlköğretim Müfettişliği Formasyonuna katılan 120 öğretmenle yaptığı araştırma bulgularıyla genel sıralama olarak aynı bulunsa da, değerlerin ortalamaları daha düşük çıkmıştır.

Yine bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen algıları, Şişman (2001)’ın Eskişehir ili merkezinde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmadaki öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde çıkmıştır.

Oral (2005), Batman İli merkezinde benzer bir araştırma yapmış ve bu araştırmadakine benzer bulgular elde etmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “yönetici, öğretmen, öğrenciler, okul ortamı, veliler ve okul çevresi” değişkenlerine bağlı olarak okullarının etkililiğine ilişkin algıları aşağıda boyutlar düzeyinde verilmiştir.

4.2.1.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşleri

Bu başlık altına ilköğretim okullarında göre yapan öğretmenlerin yöneticilere ilişkin görüşleri alınarak elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşleri

M. no	Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS
1	Eğitim ve öğretim etkinliklerini sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	3,32	0,85
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	3,28	0,78
3	Öğretim programlarını koordine eder.	3,19	0,76
4	Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır, ve bunları onlara ulaştırır.	3,34	0,79
5	Personelin okula bağlanmasını sağlar.	2,73	0,80
6	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	3,06	0,78
7	Sınıflarda olup bitenleri(ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	2,40	0,76
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.	3,02	0,72
9	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	2,49	0,76
10	Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.	3,19	0,69
11	Öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	3,03	0,71
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	3,02	0,78

Tablo 10 incelendiğinde, “Eğitim ve öğretim etkinliklerini sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar” şeklinde ifade edilen maddeye araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,32$) düzeyinde, “Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,28$) düzeyinde “Öğretim programlarını koordine eder.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,19$) düzeyinde, “Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime, ilişkin yüksek beklentileri vardır, ve bunları onlara ulaştırır.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,34$) düzeyinde, “Personelin okula bağlanmasını sağlar” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2,73$) düzeyinde, “Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara

destek verir.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.06$) düzeyinde, “Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta Öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.40$) düzeyinde, “Sıkça okulun her tarafında görülür.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.02$) düzeyinde, “Sürekli öğrenci ile temas halindedir” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.49$) düzeyinde, “Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.19$) düzeyinde, “Öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.03$) düzeyinde, “Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.02$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin öğretim programlarını sıralama, planlama ve uygulama konusunda ve öğrenci başarısını ödüllendirmede çok etkin rol oynadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilere yüksek beklentileri ulaştırmada, öğretmenlere destek vermede, okulun kurallarını adilce uygulamada, öğrencilerle sürekli temas halinde olmada ve öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmak için görevlerini devretmede ve sık sık okulu gezmede de etkili yönetici özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Fakat, sınıflarda neler olup bittiğini, ne tür materyaller kullanıldığı, nasıl bir öğretim yapıldığını bizzat sınıfları ziyaret ederek bilmede ($\bar{X}=2.40$), sürekli öğrenci ile temas halinde olmada ($\bar{X}=2.49$) çok büyük eksiklikler yaşadıkları görülmektedir.

Bu durumda, bulgular Balcı (2001)‘nın dile getirdiği “okul yöneticileri yönetsel işleri birinci planda işleri olarak görmekte, buna karşılık öğretim işlerini dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana atmaktadır.” bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin etkililiğini genel toplamda ($\bar{X}=3.01$) ‘kısmen katılıyorum’ olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgu, Balcı (2001)‘in en etkili boyut olarak bulduğu ‘yönetici’ bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bulguya göre, bu boyutta okulların çok etkili olduğunu söyleyemesek de, diğer boyutlara göre okul yöneticilerinin etkili olduğu

söylenebilir.

4.2.1.2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Görüşleri

Tablo 11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlere İlişkin Görüşleri

M. no	Öğretmenlere İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS
13	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	2,60	0,80
14	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri seçerler.	3,30	0,78
15	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	2,66	0,84
16	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	2,99	0,83
17	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygulurlar.	2,56	0,90
18	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	2,95	0,91
19	Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman harcarlar.	2,49	0,86
20	Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	2,56	0,83
21	Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	3,29	0,81
22	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	2,97	0,72
23	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	2,56	0,71
24	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	3,28	0,95
25	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	3,41	0,71
26	Öğrencinin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretimle ilişkilendirirler.	3,34	0,68
27	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	3,40	0,74
28	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, düzeltme vb.) uygulurlar.	3,50	0,77

(Tablo 11'in devamı)

29	Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler	2,91	0,87
30	Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	3,18	0,77
31	Okul etkinliklerinin planlanmasında etkilidirler.	3,58	0,68
32	Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	2,65	0,90
33	Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	3,22	0,71
34	Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	2,21	0,77
35	Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	3,22	0,70

Tablo 11 incelendiğinde, “Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.60$) düzeyinde, “Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri seçerler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.30$) düzeyinde, “Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.66$) düzeyinde, “Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.99$) düzeyinde, “Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygulatırlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.95$) düzeyinde, “Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman harcarlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.49$) düzeyinde, “Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.29$) düzeyinde, “Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.97$) düzeyinde, “Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.” maddesine araştırmaya

katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.28$) düzeyinde, “Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.41$) düzeyinde, “Öğrencinin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.34$) düzeyinde, “Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.41$) düzeyinde, “Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, düzeltme vb.) uygularlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.50$) düzeyinde, “öğretmenler öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.91$) düzeyinde, “Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.18$) düzeyinde, “Okul etkinliklerinin planlanmasında etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.58$) düzeyinde, “Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.65$) düzeyinde, “Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.22$) düzeyinde, “Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.21$) düzeyinde, “Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.” “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.22$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öz değerlendirmelerinde olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, özellikle öğretimsel anlamda kendilerinin etkili olduklarını düşünmektedirler. Görüşlere bakıldığında, öğretmenler kendi branşlarında derse girmekte, öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ödevler vermekte, birbirlerinin derslerinin içeriğine aşina olabilmekte, öğrencilerin çalışmalarını takip etmekte, okutulacak ders kitaplarının seçiminde karar verebilmekte, öğrenciyle birebir iletişim kurmakta zorlanmamakta, her öğrencinin öğrenebileceğini içselleştirebilmekte ve okuldaki etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde etkin görevler almaktadır.

Buna mukabil, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, etkili okulların en önemli özelliklerinden olan yavaş öğrenen öğrencilere fazla zaman harcayamamakta, sınıf disiplinini kurmakta zorluklar yaşamakta, doğrudan yani birebir öğretim metodunu uygulamakta sıkıntılar yaşamakta, okulun amaç ve hedefleri konusunda fikir birliğine varma konusunda sıkıntılar yaşamakta ve öğrencilere bir konuyu öğretmede fazladan zaman ayıramamaktadırlar.

Şişman (2001)'in en etkili üçüncü boyut olarak ortaya koyduğu 'öğretmen' boyutu bulgularıyla örtüşmemektedir, çünkü bu çalışmada 'öğretmen' boyutu ($\bar{X}=2.99$), öğretmen görüşlerine göre en etkili ikinci boyut olarak ortaya konmuştur. Bu durum, öğretmenlerin olumlu özdeğerlendirmelerinden ve yine bölgesel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

4.2.1.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Ortamına İlişkin Görüşleri

Tablo 12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Ortamına İlişkin Görüşleri

M. No	Okul Ortamına İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS
36	Öğrenim çerçevesi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir	2,68	0.78
37	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	2,44	0.80
38	Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	3,45	0.77
39	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	3,60	0.70
40	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır.	2,89	0.88
41	Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir.	3,27	0.82
42	Anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	3,77	0.71
43	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	3,98	0.71
44	Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	2.97	1.09
45	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.	2.56	0.83
46	Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	2.23	0.83
47	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	2.57	0.83
48	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	2.45	0.83
49	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	2.52	0,74
50	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	2.56	0.77
51	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	2.90	0.74
52	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	3.02	0.78
53	Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	3.31	0.80
54	İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	2.45	0.79
55	Bireysel çabayı özendirir.	2.58	0.77

Tablo 12 incelendiğinde, “Öğrenim çerçevesi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılmıyorum” ($\bar{X}=2.68$) düzeyinde, “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.44$) düzeyinde, “Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, Toplum önünde onore edilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.45$) düzeyinde, “Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.60$) düzeyinde, “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılmıyorum” ($\bar{X}=2.89$) düzeyinde, “Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir..” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.27$) düzeyinde, “Anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.77$) düzeyinde, “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.98$) düzeyinde, “Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılmıyorum” ($\bar{X}=2.97$) düzeyinde, “Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.23$) düzeyinde, “Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.57$) düzeyinde, “Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.45$) düzeyinde, “Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.52$) düzeyinde, “Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.90$) düzeyinde, “Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.02$) düzeyinde, “Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.” maddesine araştırmaya

katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.31$) düzeyinde, “İşbirliğine dönük davranış özendirilir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.45$) düzeyinde, “Bireysel çabayı özendirir.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.58$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul ortamına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, ilköğretim okullarındaki başarılı öğrencilerin takdir edildiği, onure edildiği ve zaman zaman ödüllendirildiği, derslerin kesintiye uğramadan devam ettiği, öğretmenlerin etkin bir şekilde kullanıldığı, öğrencilere sık sık sorumluluk bilinçlerini geliştirme amaçlı nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi görevler verildiği ortaya çıkan olumlu sonuçlar arasındadır. Aynı şekilde, öğrencilerimizin başarıları yazılı, test ve sözlü sınavlarla değerlendirilmekte, öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilmektedir.

İlköğretim okullarında, hedef ve amaçların tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve diğer üyelerle aynı ortak hedefe kilitlenme konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aynı şekilde, etkili okulların önemli özelliklerinden olan, değişimi ve yeniliği teşvik konusunda okullarımızda ciddi sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizin mevcut şartları gereği, küçük sınıflarda küçük gruplarda ders yapılmadığı su götürmez bir gerçek olmakla beraber, okullarımızın ekipman ve öğretim araç gereçleri konusunda ciddi eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ilköğretim okullarımızın öğrenim çerçevesi okul başarısına katkıda bulunmamakta, paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı bulunmamakta ve işbirliğine yönelik takım ruhu içinde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmemektedir. Şişman (2001)’ın çalışmasında, okul ortamı ikinci en etkili boyut iken, bu çalışmada, okul ortamı ($\bar{X}=2.91$) en etkili üçüncü boyut olarak göze çarpmaktadır. Bu durum, bölgesel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Tüm görüşler değerlendirildiğinde, okullarımızın ortamının eğitim-öğretimi, değişimi ve başarıyı teşvik edici olma konusunda eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

4.2.1.4 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Tablo 13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilere İlişkin Görüşleri

M. No	Öğrencilere İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS
56	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	2.49	0.87
57	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	3.53	0.91
58	Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.	2.44	0.88
59	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	2.69	0.93
60	Öğrenciler birbirleri için öğretmenlik yaparlar	2.39	0.82
61	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	2.44	0.92

Tablo 13 incelendiğinde, “Öğrenciler kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.49$) düzeyinde, “Öğrenciler bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılıyorum” ($\bar{X}=3.53$) düzeyinde, “Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğini bilirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.44$) düzeyinde, “Öğrenciler sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” maddesine araştırmaya katılanların “Kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.69$) düzeyinde, “Öğrenciler birbirleri için öğretmenlik yaparlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.39$) düzeyinde, “Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.44$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin bazı okul işlerinden sorumlu tutularak sorumluluk bilincinin ve sahiplenme duygularının güçlendirildiği ve sık sık değerlendirmeye tabii tutuldukları belirtilmiştir; fakat öğrencilerin kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphaneleri kullanma konusunda yeterince yönlendirilemediği, kendilerinden neler beklendiği konusunda yeterince bilinçlendirilmediği, birbirlerinden yeterince öğrenmediği ve öğretim etkinliklerine gerektiği kadar zaman ayırmadıkları görülmektedir. Bu çalışmada, ‘öğrenci’ boyutu ($\bar{X}=2.66$) olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin etkililikleri ile ilgili şüpheler taşımaktadırlar, ve öğrencileri

‘etkisiz’ olarak değerlendirmektedirler. Şişman (2001)’ın çalışmasında, üçüncü etkili olan bu boyut, bu çalışmada dördüncü etkili boyut olarak ortaya çıkmıştır.

4.2.1.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Görüşleri

Tablo 14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Görüşleri

M. no	Velilere İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS
62	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	2.56	0.90
63	Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve iletişim içindedirler.	2.58	0.87
64	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	2.86	0.94
65	Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	3.06	0.89
66	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	2.29	0.78
67	Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.	2.37	0.84

Tablo 14 incelendiğinde, “Öğrenci velileri okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.56$) düzeyinde, “Öğrenci velileri okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve iletişim içindedirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.58$) düzeyinde, “Öğrenci velileri günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.86$) düzeyinde, “Öğrenci velileri öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışır.” maddesine araştırmaya katılanların “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.06$) düzeyinde, “Öğrenci velileri okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.29$) düzeyinde, “Öğrenci velileri öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.” maddesine araştırmaya katılanların “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.37$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin velilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, velilerin günlük olarak okulu ziyaret edip, sorunları öğretmen ve yöneticilerle tartışabilecekleri, fakat velilerin okul etkinliklerine yeterince destek vermedikleri, öğrenci başarısına katkıda bulunmaya istekli olmadıkları, kendilerinden

beklenenler konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ve okul yönetimi ile ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlere göre veliler ($\bar{X}=2.54$) en az etkili olan boyuttur ve öğretmenler velilerin etkili olmadıkları görüşünü taşımaktadırlar. Bu bulgu, Şişman (2001)'ın çalışmasındaki bulgu ile paralellik arz etmektedir.

4.2.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.2.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Algıları

Tablo 15, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları göstermektedir.

Tablo 15'teki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı t test analizine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15- Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Etkililik Algıları (t-testi Sonuçları)

Boyutlar	Erkek (N=153, %62.1)		Bayan(N=93, %37.9)		Levene	Madde No.	t	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
Yönetici	2,92	0,30	3,15	0.23	0,193	-	- 6,274	0,000***
Öğretmenler	2.93	0.20	3.10	0.20	0,969	-	- 6.251	0,000***
Okul Ortamı	2.86	0.25	3.00	0.28	0,018*	48,51,52,53	- 3.961	0,000***
Öğrenciler	2.56	0.52	2.84	0.58	0,159	-	- 3.932	0,000***
Veliler	2.52	0.49	2.79	0.51	0,572	-	- 4.213	0,000***

p<.001***

Tablodaki verilerden öğretmenlerin tüm boyutlarda bay ve bayan öğretmen görüşleri arasındaki farkın $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Yönetici boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.92$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken bayan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.15$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin, yöneticilerle ilgili algılarının daha olumlu olmasının nedeni doğaları itibarıyla yöneticilerle daha iyi iletişim kurmaları ve erkek öğretmenlerin daha güçlü kişiliklerinden kaynaklanan otorite rekabeti olabilir.

Öğretmenler boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.93$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken bayan öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının aritmetik ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.10$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin, kendilerine yönelik algılarının daha yüksek olmasının nedeni daha duygusal bir yapıya sahip olmaları olabilir.

Öğrenciler boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.56$ ile katılmıyorum düzeyinde iken bayan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.84$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili algılarının daha olumlu olmasının nedeni, öğrencileri disipline etmede daha olumlu bir tutum içinde olmaları ve dolayısıyla daha iyi iletişim kurmaları, erkek öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde daha sert ve otoriter bir tavır takınmaları erkek ve bayan öğretmenlerin algılarını farklılaştırmış olabilir.

Veliler boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.52$ ile “katılmıyorum” düzeyinde iken bayan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.79$ ile “katılıyorum” düzeyinde belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin, öğrencilerle iletişimlerinin daha şefkat temelli olması, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerini daha iyi takip etmeleri ve velilerle daha detaylı paylaşımlar içine girmeleri, erkek öğretmenlerin ise öğrencilerle iletişimlerini daha otorite temelli sürdürmeleri velilerle olan iletişimlerinde algı farklılıklarına yol açmış olabilir.

Okul ortamı boyutunda, cinsiyet değişkenine göre Levene testi 0.05 seviyesinde anlamlı çıktığından bu boyutun non-parametrik olduğu, yani homojen olmayan bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, Man-Whitney U testi uygulanmış, ve okul ortamı boyutunda her iki cinsiyet grubuna ait sıra ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin

Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet Dağılımı		Anlamlılık Düzeyi	Madde No.	M.W.U.
	Erkek (n=153, %62.1)	Bayan (n=93, % 37.9)			
	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalaması			
Okul Ortamı	110,52	144,86	0.000	48,51,52,53	5128.000

Okul ortamı boyutunda, erkek öğretmenlerin görüşleri, (*Sıra Ort.* = 110,52) düzeyinde iken bayan öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 144,86) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olmasının nedeni, okullarında daha olumlu bir iklim ve kültür oluşturma konusunda daha istekli olmaları ve genel olarak okuldaki teknolojik ekipman konusundaki eksiklikleri görmezden gelmeleri olabilir. Erkek öğretmenlerin algılarının nispeten düşük olması erkeklerin teknoloji konusunda daha yetkin olmaları ve ekipman eksikliği konusunda daha hassas düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2.2 Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Algıları

Tablo 17, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları göstermektedir.

Tablo 17’de puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı t test analizine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Etkililik Algıları (t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Sınıf (n=131, % 53.2)		Branş (n=115, 46.8)		Levene	Madde No.	t	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
Okul yöneticisi	2,99	0,32	3,02	0,27	0,491	-	-,634	0,527
Öğretmenler	3.03	0.26	2.95	0.16	0,000*	18, 33, 34	2,736	0,226
Okul Ortamı	2.86	0.27	2.97	0.28	0,865	-	-3,294	0,215
Öğrenciler	3.12	0.54	2,71	0.58	0,570	-	-1,213	0,007*
Veliler	2.57	0.48	2.68	0.55	0,062	-	-1,647	0,101

p<.05*

Tablodaki verilerden, öğretmenlerin çalıştıkları kademe ile öğrenci boyutuna ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farkın p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, diğer boyutlarla kademe değişkenine göre araştırmaya katılanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğrenci boyutunda, sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.12$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken branş öğretmenlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.71$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerle ilgili algılarının daha olumlu olmasının nedeni aynı öğrencilere uzun süre öğretmenlik yapmaları nedeniyle öğrencilerin geçirdiği tüm akademik, sosyal ve psikolojik süreçlere aşina olmaları ve dolayısıyla öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları olabilir. Branş öğretmenlerinin algılarının düşük çıkmasının nedeni, değişik öğrencilerle sınıf öğretmenlerine göre daha az süre beraber oldukları için çok güçlü iletişimler kurmakta zorlanmaları olabilir.

Öğretmenler boyutunda, kademe değişkenine göre Levene testi p<0.05 seviyesinde anlamlı çıktığından bu boyutun non-parametrik olduğu, yani homojen olmayan bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, Man-Whitney U testi uygulanmış, ve okul ortamı boyutunda her iki gruba ait sıra ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 18. Kademe Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin

Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kademe Dağılımı		Anlamlılık Düzeyi	Madde No.	M.W.U.
	Sınıf (n=131, % 53.2)	Branş (n=115, 46.8)			
	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalaması			
Kendi Algıları	137,16	107,94	0.001	18, 33, 34	5743.500

Öğretmenler boyutunda, sınıf öğretmenlerinin görüşleri (*Sıra Ort.*= 137,16) düzeyinde iken branş öğretmenlerinin görüşlerinin (*Sıra Ort.*= 107,94) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen boyutuna ilişkin algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının nedeni, öğretmenlik mesleğine bakış açılarının daha pozitif olmasından ve meslekleriyle daha iyi bir bütünleşme içinde olmaları olabilir.

4.2.2.3 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Algıları

Tablo 19’da görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları göstermektedir.

Tablo 19’da görülen puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı t test analizinden yararlanılarak sorgulanmıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Etkililik Algıları(t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Devlet(n=207, % 84.1)		Özel(n=39, % 14.9)		Levene	Madde No.	t	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS				
Okul yöneticisi	3,01	0,31	2,99	0,24	0,206	-	0,277	0,782
Öğretmenler	3,00	0,23	3,12	0,15	0,004*	17,18,34	1,880	0,061
Okul Ortamı	2,87	0,27	3,15	0,21	0,069		6,135	0,000***
Öğrenciler	2,58	0,57	2,91	0,42	0,018*	57,61	3,003	0,003**
Veliler	2,55	0,51	2,99	0,38	0,059	-	5,016	0,000***

p<.05*, p<.01**, p<.001***

Tablodaki verilerden öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul ortamı, öğrenci ve veliler boyutuna ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farkın $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, diğer boyutlarla kıdem değişkenine göre araştırmaya katılanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Okul ortamı boyutunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.15$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.87$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algılarının daha olumlu olmasının nedeni özel okulların teknolojik imkanlar açısından daha donanımlı olması ve devlet okullarına nazaran daha güçlü bir okul kültürü bulunması olabilir.

Veliler boyutunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.99$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.55$ ile katılmıyorum düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin velilere ilişkin algılarının daha olumlu olmasının nedeni özel okul öğrenci velilerinin maddi olarak destekledikleri okullarının başarı grafiklerini daha yakından izlemeleri ve öğrenci başarısına katkıda bulunma konusunda öğretmenlerle daha sık ve olumlu ilişkiler kurmuş olmaları olabilir.

Öğretmenler ve öğrenci boyutunda çalışılan okul değişkenine göre Levene testi 0.05 seviyesinde anlamlı çıktığından bu boyutun non-parametrik olduğu, yani anormal (homojen olmayan) bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, Man-Whitney U testi uygulanmış, ve öğretmen ve öğrenci boyutunda her iki gruba ait sıra ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 20. Okul Türü Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin

Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Okul Dağılımı		Anlamlılık Düzeyi	Madde No.	M.W.U.
	Devlet (n=207, % 84.1)	Özel (n=39, % 14.9)			
	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalaması			
Öğretmenler	99,58	128,01	0,022	17, 18,	3103,500
Öğrenciler	116,81	159,03	0.001	57, 61	2651,000

Öğretmen boyutunda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 99,58) düzeyinde iken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 128,01) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerine ilişkin algılarının daha olumlu olmasının nedeni, özel okulların teknik donanım açısından daha zengin olmaları, daha güçlü bir okul kültürüne, öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik yönlerinin gelişimine ve sorunlarına eğilmeye daha istekli velilere sahip olmaları ve bunların sonucu olarak öğretmenlerin mesleki olarak daha fazla tatmin olmaları olabilir.

Öğrenci boyutunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 159,03) düzeyinde iken, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 116,81) düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili algılarının yüksek olmasının nedeni, özel okullarda eğitim-öğretim süreçlerine dahil olan öğrencilerin daha güçlü bir okul türüne, daha olumlu bir okul ortamına, performansları daha sık gözlenen öğretmenlere ve daha bilinçli ve sürece aktif katılma konusunda istekli velilere sahip olmaları olabilir. Tüm bu olumlu durumlar, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergilemelerine yansımış olabilir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen oranının öğrenme-öğretme sürecinin daha nitelikli olmasına katkı sağlaması, böylece her bir öğrenciye harcanan zamanın daha fazla olması, hem öğretmenin hem de öğrencinin performansları daha sık izlendiği için öğretmenlerin öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine daha fazla katkıda bulunması itibarıyla daha olumlu ilişkilerin kurulmuş olduğu söylenebilir.

4.2.2.4 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Algıları

Tablo 21, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları göstermektedir.

Tablo 21’de, puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (one-way) analizinden yararlanılarak sorgulanmıştır. Bulunan farkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 21- Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Etkililik Algıları (Varyans Analizi Sonuçları)

Boyutlar	1-5 yıl (1) (n=73, % 29.7)		6-10 yıl (2) (n=87, % 35.4)		11-15 yıl (3) (n=37, % 15)		16-yıl ve üzeri (4) (n=49, %19.9)		Anova		Homojenlik Testi			Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	Levene	P	M.no	
Yönetici	2,86	0,34	3,05	0,22	3,10	0,25	3,07	0,31	9,508	0,000***	4,045	0,008*	1	1-4
Öğretmenler	2,93	0,25	2,99	0,20	3,04	0,23	3,06	0,19	3,769	0,011*	2,329	0,075	-	1-4
Okul ortamı	2,90	0,30	2,89	0,27	2,97	0,30	2,92	0,23	0,833	0,477	3,775	0,011*	54	-
Öğrenciler	2,51	0,60	2,66	0,45	2,90	0,55	2,73	0,61	4,525	0,004**	4,371	0,005*	56	1-3
Veliler	2,56	0,59	2,60	0,44	2,76	0,54	2,65	0,49	1,343	0,261	3,917	0,009*	-	-

p<.05*, p<.01**, p<.001***

Tablodaki verilerden, One-Way Anova testine göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile yönetici, öğretmen ve öğrenci boyutuna ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farkın p< 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, diğer boyutlarla kıdem değişkenine göre araştırmaya katılanların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmen boyutunda, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X}$ =2.93 ile kısmen katılıyorum düzeyinde iken 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X}$ =3.06 ile kısmen katılıyorum düzeyinde

olduğu ortaya çıkmıştır. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlere ilişkin algılarının 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olmasının nedeni eğitim uygulamaları konusunda daha yeni birikimlere sahip olan genç öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel anlamda öğretmenlerin yapmaları gereken çok fazla şey olduğu düşüncesine sahip olmaları ve yeni gelişen metodolojilerin ve stratejilerin bazı öğretmenler tarafından uygulanmıyor olduğu bilincine sahip olmaları olabilir.

Kıdem değişkeninde, Levene Teste göre parametrik olmayan boyutlarda (yönetici, okul ortamı, öğrenciler, veliler) Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu testte, çıkan gruplar arasında anlamlı fark bulunan yönetici ve öğrenci boyutlarındaki grupların herbirine Man-Whitney U testi uygulanarak hangi gruplar arasında fark olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. Kıdem Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Sıra Ortalamaları				Kruskal-Wallis Testi			Fark Olan Gruplar
	1 – 5 Yıl (1) (n=73,%29.7)	6-10 Yıl (2) (n=87,%35.4)	11 – 15 Yıl (3) (n=37, %15)	16 + (4) (n=49,19.9)	KayKare	P	Madde No.	
Yönetici	93.91	133.87	144,49	133,33	18,819	0.000*	1, 5, 6,8, 9, 10,11	1-2; 1-3, 1-4
Okul Ort.	118.58	119,02	140,03	126,32	2,777	0.427	-	-
Öğrenciler	104,21	124,56	152,49	128,47	11,865	0.008*	57, 58	1-2; 1-3, 2-3
Veliler	115,88	120,77	141,55	126,07	3.445	0.328	-	-

Yönetici boyutunda, 1-5 yıllık öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 93,91) iken, 6-10 yıllık öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 133,87), 11-15 yıllık öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 144,49) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 133,33) olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilere ilişkin algılarının 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olmasının nedeni, görevlerinde yeni olan öğretmenlerin değişen yönetim anlayışlarıyla ilgili daha fazla bilgili olmaları, buna bağlı olarak, okul örgütünün yönetim anlayışını daha fazla eleştirmeleri, ve daha kıdemli öğretmenlerin okul yönetim anlayışını yanlışları ve doğruları ile kanıksamaları olabilir.

Öğrenci boyutunda, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 104,21) iken, 6-10 yıllık öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 124,56) ve 11-15 yıllık öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 152,49) olmasının nedeni, görevlerinde yeni olan öğretmenlerin sınıf disiplini konusunda problemler yaşamaları ve üniversite eğitimleri sırasında öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulamakta zorluklar yaşamaları olabilir. Aynı şekilde, 6-10 yıllık öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.* = 124,56) iken, 11-15 yıllık öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.* = 152,49) olmasının nedeni, 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenciyle iletişim, sınıf yönetimi, işbaşında zaman geçirme gibi reel sınıf dinamiklerini daha iyi kavramış ve yaşadıkları tecrübeleri eğitim öğretim ortamında daha iyi kullanmaları olabilir.

4.2.2.5 Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Algıları

Tablo 23'te, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okul konusundaki algıları arasında “okul müdürü”, “öğretmen”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 23'te aritmetik ortalamalar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı varyans (One-Way ANOVA) analizinden yararlanılarak sorgulanmıştır.

Tablo 23- Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Enst. Ve Eğt. Yüks. Ok. (1) (n=33,%13.6)		Eğitim Fak. (2) (n=197, % 80)		Fen Edebiyat Fak. (3) (n=6,%2.2)		Lisansüstü (4) (n=10, % 4.2)		Anova		Homojenlik Testi		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	P	Levene	P	M.No.
Yönetici	2,98	0,21	3,00	0,30	2,56	0,20	3,00	0,47	1,487	0,219	3,395	0,019*	2, 7

<.05*

Tüm boyutlarda Levene testi anlamlı çıktığı için, bütün boyutların non-parametrik olduğu anlaşılmıştır. Bu yüzden, tüm boyutlara Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 24. Mezuniyet Değişkenine Göre Homojen Dağılım Göstermeyen Maddelere İlişkin

Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Sıra Ortalamaları				Kruskal-Wallis Testi			Fark Olan Gruplar
	Eğitim Enst.(1) (n=33,% 13.6)	Eğt. Fak. (2) (n=197,% 80)	Fen Edb. (3) (n= 6,%2.2)	Lisansüst ü (4) (n= 10, %4.2)	Kay Kare	p	Madde No.	
Yönetici	112,39	123,02	191,42	128,95	6,405	0,094	-	-
Öğretmenler	142,18	120,39	132,08	118,05	2,809	0,422	-	-
Okul Ortamı	201,17	120,00	118,53	162,30	10,796	0,013*	36,37 41,45	1-3
Öğrenci	87,95	125,35	216,33	148,75	20,007	0,000*	56,58,59 ,60,61	1-2, 1-3, 1-4
Veliler	96,76	125,15	192,08	138,10	10,865	0,012*	63,65	1-2, 1-3

Okul ortamı boyutunda, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.=201,17*) düzeyinde iken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.=118,53*) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere göre okul ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olmasının nedeni okul kültürü ile daha yüksek derecede bütünleşmiş olmaları ve teknik ekipman açısından eksikliklerin daha az farkında olmaları olabilir.

Öğrenciler boyutunda, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.=87,95*) düzeyinde iken, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.=125,35*) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerle ilgili algılarının yüksek çıkmasının nedeni onların güncel yöntem ve teknikleri teknikleri ve sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine eğilmeleri ve dolayısıyla öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları olabilir. Aynı şekilde öğrenciler boyutunda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.=87,95*) düzeyinde iken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.=216,33*) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre algılarının daha yüksek olmasının nedeni onların yaş itibarıyla öğrencilerin ihtiyaç ve duygularına daha fazla hitap etmeleri olabilir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğrencilere ilişkin algılarının (*Sıra Ort.=148,75*), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin algılarına (*Sıra Ort.=87,95*) göre daha yüksek çıkmasının nedeni, de lisanüstü eğitim sırasında öğrendikleri yeni bilgilerden kaynaklanıyor olabilir.

Veliler boyutunda, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.=96,76*) düzeyinde iken, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.=125,15*) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının, velilere ilişkin algılarının daha yüksek çıkmasının nedeni velileri eğitim-öğretim süreçlerine katma konusunda daha bilinçli olmaları ve bu konuda daha fazla çaba sarfederek daha iyi ilişkiler geliştirmiş olmaları olabilir.

Aynı şekilde veliler boyutunda, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görüşleri (*Sıra Ort.=96,76*) düzeyinde iken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin (*Sıra Ort.=192,08*) düzeyinde çıktığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre velilere ilişkin algılarının daha yüksek olmasının nedeni, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, velilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol oynamaları gerektiğine olan inançlarının daha yüksek olması ve buna bağlı olarak velilerle daha olumlu ilişkiler kurmuş olmaları olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1 İlköğretim Okullarında Yöneticilere İlişkin Sonuçlar

Etkili okulların en önemli değişkenlerinden biri olan, yöneticilerin etkililiği ile ilgili görüşler analiz edildiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin okuldaki eğitim-öğretimi programlamada ve uygulamada çok aktif rol aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci öğrenmesini daha etkili hale getirmede önemli bir unsur olan başarılı öğrenciyi teşvik etme, takip etme ve ödüllendirerek tüm okula bildirme konusunda hassas davranmakta başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okulları yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilere ulaşılacak yüksek hedefler koydukları ve bu hedeflere ulaşmada öğrenci ve öğretmene yardımda bulunma konusunda etkili oldukları belirlenmiştir. Yöneticilerin, okulun kurallarını uygularken sıkı ve adil davrandıkları ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Okul yöneticileri, etkili okul yöneticilerinin önemli özellikleri arasında olan sürekli öğrenciyle temas halinde olma ve sık sık okulu gezme davranışını sergilemektedirler.

Okul yöneticilerinin, sınıfları bizzat ziyaret ederek, öğretim için ne gibi materyaller kullanıldığını öğrenmede ve kullanılan öğretim tekniklerinin etkinliğini test etmede başarısız oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, yöneticilerin okul örgütü personelinin okula bağlanması konusunda yeterince çaba sarfetmedikleri ve dolayısıyla personelin okula bağlılığının az olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.1.2 İlköğretim Okullarında Öğretmenlere İlişkin Sonuçlar

Öğretmen etkililiği, hem eğitim hem öğretim boyutunda okul etkililiğini azami derecede etkilemektedir. Öğretmenlerin kendi öz değerlendirmelerinin sonuçları göz önüne alındığında, olumlu görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Öğretim, yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullandıklarını belirten öğretmenler, kendi branşlarında derse girdiklerini açıklamışlardır.

Aynı şekilde, öğretmenler kendi aralarında kaynaşma ve işbirliği içerisinde olduklarını belirtmiş ve birbirlerinin derslerinin içeriğine aşina oldukları yönünde görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca öğretmenlerin ders materyalleri seçiminde söz sahibi oldukları ve bu konuda kendi fikirlerinin önemsendiği yönünde görüş ifade etmişlerdir.. Öğretmenler, kendi aralarında okulun amaçları ile ilgili görüş birliği içerisinde olduklarını vurgulamışlardır.

Öğretmenler, her öğrencinin öğrenebileceği bilincine sahip olduklarını dile getirmiş ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde kendi fikirlerinin alındığı ve bu aktivitelere aktif olarak katıldıkları yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Fakat, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler yavaş öğrenen öğrencilere fazla zaman ayıramadıkları, öğrencilere bir konuyu öğretmede fazladan zaman ayıramadıkları ve öğrencilere bire bir öğretim sağlayamadıkları yönünde görüşler beyan etmişlerdir.

Öğretmenler, sınıfta düzeni sağlamada çok ciddi sorunlar yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

5.1.1.3 İlköğretim Okullarında Okul Ortamına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, okul ortamına ilişkin kendi okullarında başarılı öğrencilerin kabul gördüğü, takdir topladığı ve ödüllendirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler, dersleri doğal akışını bozmadan işlediklerini ve öğretmenlerin okulda etkili bir şekilde kullanıldığı, her öğretmenin kendi bildiği alanda derse girdiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okulda öğrencilere, görev alma, görevi yerine getirme, sorumluluk bilincini geliştirme ve aidiyet duygusu oluşturma gibi çok çeşitli görevler verildiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin başarıları, tekli bir değerlendirme usulüne göre değerlendirme yerine, hem yazılı, hem test, hem de sözlü değerlendirmelerle (proje ve performans ödevleri gibi) tespit edilmektedir.

Öğretmenler, örgüt amaçları etrafında örgüt üyelerinin buluşamaması yönünde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen, yönetici ve örgütü oluşturan diğer üyeler arasında, örgüt hedefleri konusunda görüş ayrılıkları olduğu yönünde görüşler dile getirilmiştir.

İlköğretim okullarımızda eğitim gören öğrencilerimizin nicelik olarak çokluğu ve bunun aksine okullarımızın yine nicelik olarak, -son yıllarda artışlar olsa da- yetersizliği göz önüne alındığında, öğretmenler, özellikle devlet okullarında, küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna bağlı olarak, öğretmenler okullarımızın ekipman ve teknik donanım olarak yetersiz olduğu ve herhangi bir öğrenmenin başka öğretim teknikleriyle desteklenmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.1.4 İlköğretim Okullarında Öğrencilere İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin sık sık değerlendirmeye tutulup seviyelerinin tespit edildiği, onlara okul içerisinde çeşitli görevler verildiği böylece okula olan aidiyet duygularının geliştirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Fakat, öğrencilerin kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphaneleri kullanma konusunda yeterince yönlendirilemediği, kendilerinden neler beklendiği konusunda yeterince bilinçlendirilmediği, birbirlerinden yeterince öğrenmediği ve öğretim etkinliklerine gerektiği kadar zaman ayırmadıkları görülmektedir.

5.1.1.5 İlköğretim Okullarında Velilere İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, velilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, velilerin günlük olarak okulu ziyaret edip, sorunları öğretmen ve yöneticilerle tartışabilecekleri, öğrenci gelişimi, devam durumları ve genel durumları ile

ilgili görüşmeler yapabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla beraber, velilerin okul etkinliklerine yeterince maddi, manevi destek vermedikleri, bu etkinliklerin organize edilmesiyle çok fazla ilgilenmedikleri, öğrenci başarısına katkıda bulunmaya istekli olmadıkları, kendilerinden beklenenler konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ve okul yönetimi ile ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

5.1.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet durumuna göre tüm boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler değişkenlerine ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

5.1.2.2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Türev Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında sadece sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlere ilişkin algılarının, branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2.3 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkenine Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkenine göre veliler, okul ortamı ve öğrenci değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre veliler, okul ortamı ve öğrenci boyutunda daha olumlu algılara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

5.1.2.4 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında kıdem durumuna göre, yönetici, öğretmen ve öğrenci değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Yönetici boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu algılara, öğretmen boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu algılara ve öğrenci boyutunda ise 11-15 yıllık öğretmenlerin 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha olumlu yargılara sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmen boyutunda, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Öğrenci boyutunda ise, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

5.1.2.5 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında kıdem durumuna göre; okul ortamı, veliler ve öğrenci değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul ortamı boyutunda, Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin algılarının Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler boyutunda, Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin algılarının Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha düşük bulunmuştur.

Veliler boyutunda ise, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Okulu mezunu öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler

Araştırma bulguları ışığında uygulamacılar için;

Okul yöneticileri “eğitim-öğretim program koordinatörü” olmanın yanında, “öğretim lideri” olma yolunda, okulu etkili yapan önemli bir unsurun da öğrenci olduğu bilinciyle öğrenciye nasıl bir eğitim verildiği, ne çeşit materyaller kullanıldığı ve kullanılan tekniklerin etkililiğini tespit ve daha iyi gelişim için yollar bulma amacıyla sık sık sınıf ziyaretleri yapmalıdırlar. Böylece, yöneticiler öğrencilerle olan iletişimlerini arttırabilirler.

Yöneticiler, personeli okula bağlamada, okul personelinin okula karşı aidiyet duygusu beslemesini sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenleyebilir. Bu, gelenek haline gelmiş ve her üyenin katıldığı bir gezi, bir yemek, sportif faaliyetler veya atölye çalışmaları olabilir.

Öğretmenler, yavaş öğrenenen öğrencilere şartlar el verdiği ölçüde fazladan proje ve performans ödevleri verebilir.

Sınıfta disiplini tanzim etmede, daha çok yapılandırılmış ve yönlendirilmiş çalışma aktiviteleri hazırlanabilir.

İlköğretim okullarında sınıfların kalabalık olması gerçeğinden hareketle, birebir eğitim ve öğrencinin hızına göre eğitim konusunda sorunlar olduğu görülmektedir. Yavaş öğrenen öğrencilerin, konuları daha iyi anlayabilmesi, diğer öğrencilerin de konuları pekiştirebilmeleri için mesai sonrası veya haftasonu ekstra ders saatleri belirlenip, öğrencilerin katılmaları sağlanabilir. Bunu başarmak için de normal ders öğretmenleri dışında yerel bölgelerden gönüllü öğretmenler temin edilebilir.

Okulun misyon ve vizyonu tüm okul üyelerinin ve velilerin katılımıyla geliştirilebilir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul ortamına azami derecede ayak uydurabilmeleri için halihazırda sadece ilk yıl verilen hizmet içi eğitimlere, sonraki yıllarda da öğretmenlerin katılmaları sağlanabilir.

Herhangi bir konunun daha iyi öğrenilmesi için farklı aktiviteleri yapmayı mümkün kılacak araç ve gereçler temin edilebilir. Bu konuda, merkezi yönetimden

yeterince yardım alınamadığı zaman, okul-aile işbirliği toplantıları düzenlenerek alınması gereken eğitim materyallerinin önemi anlatılabilir ve bu konuda hem velilerden, hem yerel yönetimlerden yardımlar talep edilebilir.

Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Okulu mezunu kıdemli öğretmenlere teknolojinin öğretimde daha etkin kullanımı ile ilgili eğitimler verilebilir.

Sınıf yönetimi dinamiklerinin daha etkin nasıl kullanıldığını görmeleri ve analiz etmeleri için, daha az kıdeme sahip öğretmenlerin, daha tecrübeli öğretmenlerin derslerini gözlemleyebileceği bir sistem oluşturulabilir. Bu sistem, korkulardan ve önyargılardan uzak, gözlem sonrası karşılıklı anlayışa dayalı, fikir alış-verişi şeklinde düzenlenebilir.

Branş öğretmenleri, ders verdikleri öğrencilerle daha iyi iletişim kurmak ve daha kaliteli vakit geçirmek için ders dışı aktiviteler ve farklı etkinlikler düzenleyebilirler.

Devlet okulları yöneticileri, daha etkin eğitim uygulamalarını görmek için o çevrede faaliyet gösteren özel eğitim-öğretim kurumlarını gezerek, bu uygulamaları kendi okullarında da sistemleştirmek için çalışmalar yapabilir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, yönetimle bütünleşebilmeleri ve iyi iletişim kurabilmeleri için, okul dışında biraraya gelebilecekleri aktiviteler planlanabilir. Ayrıca, okul sürecinde bu iki grubun ortak amaçlar etrafında bir araya gelebilmesi için toplantılar ve seminerler düzenlenebilir.

Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlerle eğitim-öğretim süreçlerine dair paylaşımda bulunabilecekleri çalışmalar yapılabilir.

Okulla ilgili süreçlere velilerin daha aktif katılımını sağlamak için, devlet okullarının teknik donanım ve okul kültürü olarak daha fazla gelişmesini sağlamak için, okul-aile birliği güçlendirilebilir ve bu birim sadece belli konuları görüşen bir birim olmanın yanında, okullar için yerel kaynakları biraraya getirerek maddi imkanlar üreten, farklı aktivitelerle okul yönetimi, öğrenci ve velileri bütünleştiren bir birim haline getirilebilir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma bulguları ışığında araştırmacılar için;

Bu araştırma, yalnız 2009-2010 öğretim yılı Adıyaman il merkezindeki

ilköğretim okullarıyla sınırlıdır. Değişik bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının etkililiklerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Eğitim-öğretim sistemimizin etkili okulu gerçekleştirebilmesi için, çağın gerekleri doğrultusunda yeniden nasıl planlanacağı ve yapılandırılacağı araştırılabilir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemi içerisinde okulların etkisiz kalmalarına neden olan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkililiği ile herhangi başka bir ülkenin etkililik seviyelerini karşılaştıracak uluslararası etkili okul çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1993) Eğitim Planlaması, A.Ü.E.B.F Yayınları, No:1 Ankara.
- Akcan, İ. (2001). ‘Ailenin İlköğretimde, Öğrenci Başarısına Etkisi’. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akgündüz, H. (1998). ‘Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi’. Diyarbakır: Zafer Matbaası.
- Andrews, R. ve Soder, R. (1987). ‘Principal Instructional Leadership and School Achievement’. Educational Leadership, 44, 9-11.
- Aydın, M. (1991). (1987). ‘Kültür ve Eğitim’. Eğitim Sosyolojisi. Ankara: İlk-San Matbaası Ltd. Şti.
- _____ (1991). ‘Eğitim Yönetimi’. Ankara: Hatiboğlu,1991.
- _____ (1994). ‘Eğitim Yönetimi’. Ankara, Hatipoğlu Yayınevi.
- _____ (1998). ‘Eğitim Yönetimi’. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). Alternatif Okullar. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Aydın, S. (1991). ‘Eğitime Farklı Bir Bakış’. İzmir: T.Ö.V Yayınları.
- Aydoğan, İ. (1999). ‘Etkili Okul’. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S: 8.
- Aytaç, T. (2000). ‘Eğitim Yönetiminde Yeni Pradigmalar Okul Merkezli Yönetim’. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1993). ‘Etkili Okul-Kuram, Uygulama ve Araştırma’, Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- _____ (2001). ‘Etkili Okul ve Okul Geliştirme’. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barth, S.B.(2002). ‘The Culture Builder’. Educational Leadership, Vol.59.No.8, 6-11.
- Barutçugil, İ. (2002). Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). ‘Sınıf Yönetimi’, İstanbul: MEB Yay. Öğretmen Dizisi No:200.
- Başaran, İ. E. (1992). ‘Yönetimde İnsan İlişkileri’, Yönetmel Davranış. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- _____ (1996). ‘Türkiye Eğitim Sistemi’. Ankara, Yargıcı Matbaası.

- Baştepe, İ. (2002). 'Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları'. Malatya: İnönü Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Baştepe, İ. (2009). 'Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri', Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.8 S.29 (076-083).
- Bayrak, C. (2001). 'Eğitim Yönetimi', Öğretmenlik Mesleğine Giriş'. (Editörler:Özcan Demirel, Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayınları.
- Binbaşioğlu, C. (1993). 'Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etkenler'. Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi. S:185.
- Bollen, R. (1996) School Based Review: Towards a Praxis, Leuven,Belgium:ACCO.
- Bosker, R. J.(1990). 'Does the School Provide More Chances'. Unpublished Phd, Nijmegen.
- Bossert, S., Dawyer, D., Rowan, B., ve Lee, G. (1982). 'The Instructional Management Role of Administrators'. Educational Administration Quarterly, 18, 34-64.
- Brady, P. (2005). 'Inclusionary and Exclusionary Secondary Schools: The Effect of School Culture on Student Outcomes'. Interchange, Vol. 36/3, 295-311.
- Brookover, W. B. (1979). 'School Systems, Student Achievement: School Can Make a Difference'. Praeger, Newyork, NY.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). 'Teacher Behavior And Student Achievement'. In M.Wittrock (Ed.),Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Bruner, J. (1966). 'Towards a Theory of Instruction' Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, L.T. and Howes, J.(1988). 'Handing Control to Local Schools', Education Dipest, Vol:54, No:3,Nov.,6-9.
- Bursalioğlu, Z. (2002), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Cameron, K. (1986). A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors. Management Science, 32 (1),87-112.
- Campbell, J., Kyriakidis L., Muijs D., Robinson W. (2004). 'Assessing Teacher

- Effectiveness: Developing a Differentiated Model', London: Routledge Falmer.
- Campbell R. J., Kyriakides L., Muijs R. D.; Robinson W. (2003). 'Differential Teacher Effectiveness: Towards A Model For Research And Teacher Appraisal'. Oxford Review of Education. Vol. 29, No. 3.
- Can H., (1997). 'Organizasyon ve Yönetim', Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Cerit, Y. (2001). 'Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu'. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Cheng, Y. (1996). "School Effectiveness and School Based Management: A Mechanism for Development". London: The Falmer Press.
- Clover, T., Hoy, M (1986). 'Educational Administration: Theory, Research and Practice'. Random House, NY.
- Cohen, M., (1983). 'Instructional Management and Social Conditions in Effective Schools. School Finance and School Improvement Linkages in 1980s'. Cambridge, MA: Ballinger.
- Coleman, et all. (1966). 'Equality of Equal Opportunity'. US Government Printing Office. Washington, D.C.
- Creemers, B., (1994). 'The Effective Classroom' London : Routledge.
- _____ 'Advances In School Effectiveness Research And Practise'. Pergamon: The British Council.
- Çakmak, Ö. (2008). 'Eğitim Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi.' D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 33-41.
- Çelik, V. (2000). 'Eğitimsel Liderlik'. Ankara: Pegem Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (1988). 'Policy and Professionalism. In A. Lieberman (Ed.), Building a Professional Culture in Schools' New York: Teachers College Press.
- Daylan, M. A. (2002). 'Eğitimin Yerinden Yönetiminde Müfredat Laboratuar Okulları'. Ankara: TODAI (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Deniz, G. (1991) 'Eğitimin Etkenliği ve Türkiye'de Öğretim ile Ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler, MPM Yayınları No: 450, Ankara.
- De Vos, W. (1998). 'The Use of Textbooks in Primary Education'. Maastricht: Shaker Publishing.

- Drucker F.P., (1996). ‘Gelecek İçin Yönetim’, Türkiye İş Bankası KültürYayınları.
- Edmonds, R. (1979). ‘Effective Schools For The Urban Poor’. Educational Leadership, 37(1), 15 – 27.
- Einsiedler, W. Treinies G., (1997). ‘Effects of Teaching Methods, Class Effects, and Patterns of Cognitive Teacher-Pupil Interactions in an Experimental Study in Primary School Classes’, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 8, No. 3, pp. 327-353.
- Etzioni, A. (1964). ‘Modern Organizations’, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ensari, H. (1998). ‘Öğrenen Organizasyon Olarak Okul’. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi. S:10.
- Erdoğan, I. (2001). ‘Eğitimde Yeni Yönelimler’. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yay. (Editör: Özcan Demirel-Zeki Kaya).
- Ertan, Z. (2000). ‘İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları’. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Fındıkçı, I. (1996a). ‘Öğreten Okuldan Öğrenen Okula’. Ankara: Yeni Türkiye Dergisi. Eğitim Özel Sayısı. Yıl:2 S:7.
- Freidman, Y. (2005). ‘Effectiveness, Culture, and School Climate’. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.
- Fullan, M. (1991). ‘The New Meaning of Educational Change.’ London:Cassell.
- Gauthier, S. Raymond, D. Shoemaker, W (1985). ‘Explaining School Cohesion: What Shapes The Organizational Beliefs Of Teachers?’ American Journal Of Education, 94, pp.501–35.
- Gedikoğlu, T. (2005). ‘Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri’. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, ss. 66-80.
- Girmen, P. (2001). ‘Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri’. Eskisehir: SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Glasser, W. (1999). ‘Okulda Kaliteli Eğitim’. İstanbul: Beyaz Yay. (Çev: Ulas Kaplan).

- Goldstein, H. (1980). 'Critical Notice: Fifteen Thousand Hours'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.No.1. pp.365-5
- Gray, J. (1990). 'The Quality of Schooling: Frameworks for Judgements'. *British Journal of Educational Studies*, 38, (3):204-233.
- Grift W., Houtveen Th., Vermeulen C.(1997). 'Instructional Climate in Dutch Secondary Education'. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol 8, No. 4, pp. 449-162.
- Gürsel, M. (2003). 'Postmodern Çağda Örgütsel Yapı ve Yönetim. Eğitime Yeni Bakışlar-2'. Sünbül, A. M. (Ed.). Ankara: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Halis, İ. (2003). 'Sınıf Yönetimi:Modern Toplumda Okul ve Sınıf'. Ankara: Micro Yay. Editör: Ömer Üce.
- Harris, A. (1991). 'Building The Capacity For School Improvement'. *School Leadership and Management*. Vol:21, No:3.
- Hopkins, D. (2001). 'School Improvement for Real', Taylor & Francis e-Library:2004.
- Hopkins, D. and Stern, D. (1996). 'Quality Teachers, Quality Schools' *Teaching and Teacher Education*, 12 (5): 1–170.
- Joyce, B. R. and Showers, B. (1995). 'Student Achievement through Staff Development', 2nd ed., White Plains, NY: Longman.
- Joyce, B. R., Calhoun, E. F. and Hopkins, D. (1997). 'Models for Teaching: Tools for Learning'. Buckingham: Open University Press.
- Karataş, S. (2008), 'Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)'. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Karlı, M.D. (2004). 'Yönetimsel Etkililik'. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kemiksiz, Z. (2002). 'Öğrenciler Tarafından Daha Çok Sevilecek Bir Okulun Özellikleri'. Ankara: Hacettepe Üni. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kırel, Ç. (Edit: Enver Özkalp). 'Örgütsel Davranış'. Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın no:11, 1998.
- Kırım, A. (1998). 'Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim', Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Kırkaya, D. (2006). 'İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen

- Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi' Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, SBE.
- Kilimci, S. (2006). 'Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması'. Yayınlanmış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. (2004). "Eğitim Yönetiminde Kıyaslama Yöntemi". Ankara: Eğitim ve Bilim Dergisi. C:29, S:132.
- Korkmaz, G. (2002). "21. Yüzyıl Bilgi Toplumunda Okul Kültürü ve Yönetimi". İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE. İşletme Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kloph, G. (1982). 'The Essentials of Effectiveness: A Job Description for Principals'. Principal (March):35-38.
- Koçel, T. (1998). 'İşletme Yöneticiliği'. İstanbul, Beta Yayınları.
- Korkmaz, G. (2002). '21. Yüzyıl Bilgi Toplumunda Okul Kültürü ve Yönetimi'. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE. İşletme Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kulik, C., Kulik, J., & Bangert-Drowns, R. (1990). 'Effectiveness Of Mastery Learning Programs: A Meta-Analysis', Review of Educational Research, 60(2), 265-306.
- Küçükahmet, L. (1993). 'Öğretmen Yetiştirme'. Ankara:G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Lezotte, L. (1985). 'Growing Use of Effective School Model for School Improvement. Educational Leadership'. 42(3), 23-27.
- Louis, K. S. ve Miles, M. (1990). 'Improving The Urban High School: What Works and Why'. London: Cassell.
- Lipowsky, F. (2005). 'A Model of Differentiated Teacher Effectiveness: Theoretical Framework and Empirical Research', German Institute for International Educational Research, Frankfurt / M, Germany.
- Luyten, H. (1994). 'School Effects: Stability and Maleability'. University of Twente.
- McGaw, B. ve diğerleri (1992). 'Making Schools More Effective'. Australian Council for Educational Research, Hawthorn.

- McNeil, L. M. (1988). 'Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge'. New York: Routledge.
- Meviş, M. (2002). 'Denizli İli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul-Aile İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen ve Veli Tarafından İdeal ve Pratik Düzeyde Değerlendirilmesi'. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Mortimore, P. (1993). 'Issues in School Effectiveness'. School Effectiveness And School Improvement, Britanya. Chapter:8.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). 'Müfredat Modelleri Okulları Modeli'. Ankara:EARGED Yay.
- Mortimore, P. (1993). 'Issues in School Effectiveness'. School Effectiveness And School Improvement, Britanya. Chapter:8.
- Muijs D., Reynolds D. (2000). 'School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary)'. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 11, No. 3, pp. 273–303.
- Murphy, J. (1993). 'Effective Schools: Legacy and Future Directions', School Effectiveness and School Improvement, Britanya. Chapter: 9.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992). 'The Principal in an Era of Transformation'. Journal Of Educational Administration, 30. 77-88.
- Oakland, J. S. (2000), 'Total Quality Management: Text with Cases, 2nd edn, Butterworth Heinemann,Oxford,
- Okta, Ayla. (1991). 'Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri'.İstanbul: M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı: 3.
- Opdenakker M., Van Damme J. (2000). 'Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes', School Effectiveness and School Improvement Vol. 11, No.2, pp.165–196.
- Oral, Ş. (2005). 'İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi: Batman İli Örneği', Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, SBE.

- Ostroff, C., and Schmitt, N. (1993). "Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency", *Academy of Management Journal*, 36.
- Özabacı, N. S. (1999). "Okul Başarısızlığının Nedenleri". İstanbul: İstanbul Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim, Genel Öğretim Yöntemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:2.
- Özden, S. (2002). 'Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecinde Oluşturdukları Okul Kültürünün, Okulun Verimliliğini Artırabilmelerine Yönelik Algılama Düzeyleri'. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özsoy, O. (2003). 'Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim'. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Özdaş, F. (2001). "Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi". Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özdem, F. (2007). 'Müfredat Laboratuvar Okulları'. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi. S:10.
- Özdemir, S. (1996). 'Eğitimde Örgütsel Yenileşme'. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, A. (2002). 'Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı'. Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi. C:10, No:1.
- Page, R. (1987). 'Teachers' Perceptions of Students: A Link Between Classrooms, School Cultures and the Social Order', *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 77-99.
- Pehlivan, İ. (1998). 'Eğitim ve Okul Yönetimi'. Ankara: İlköğretim Müfettişleri Semineri Ders Notları (27 Temmuz-21 Ağustos).
- Plowden, L. (1967). 'Children and Their Primary School'. HMSO. London.
- Poyraz, H. (2002). 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri'. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Purkey, S. ve Smith, M. (1983). 'Effective Schools: A Review'. *Elementary School Journal*, 83, (4):427-452.

- Rallis, S. (1988). 'Rooms at the Top: Conditions for Effective School Leadership'. *Phi Delta- Kappan*, May, 643.
- Reitzug, U. (1989). 'Principal – Teacher Interactions in Instructionally Effective and Ordinary Schools'. *Urban Education*. Vol. 24, No:1. Sape Publication. Inc., 38-58.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). 'Linking School Effectiveness and School Improvement'. *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206 – 231). London: Falmer Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). 'Fifteen Thousand Hours'. London: Open Books.
- Sammouilidi, M. (1995). 'Evaluation of the Organizational Effectiveness of the Integrated Lyceum Greece. A Process Approach'. Unpublished Phd, University of Hull.
- Sammons, P., et all (1995). 'Key Characteristics Of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research', London University, Institute of Education, London.
- Sarason, S. (1981). 'The Culture of School and the Problem of Educational Change. Allyn and Bacon. Boston. MA.
- Schein, Edgar, H. (1978). 'Örgüt Psikolojisi'. Çeviren: Mustafa Tosun. Ankara: TODAİE.
- Scheerens, J., & Creemers, B.P.M. (1996). 'School Effectiveness In The Netherlands: The Modest Infuence Of A Research Programme'. *School Effectiveness and School Improvement*, 7,181±195.
- Scheerens, J. (2000). 'Improving School Effectiveness'. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning Series No. 68).
- Scheerens, J., Vermeulen, C.J. and Pelgrum, W.J. (1989c) 'Generalisability Of School And Instructional Effectiveness Indicators Across Nations', in Creemers, B.P.M. and Scheerens, J.(eds) *Developments in School Effectiveness Research*, special issue of *International Journalof Educational Research*, 13, 7, pp.789–99.

- Sergiovanni, T. (1995). 'The Roots of School Leadership'. *Principal*, vol.74, No. 2, pp. 6-8.
- Sönmez, H. (2005). 'Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü (Van İli Örneği)', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Stolp, S. (1994). 'Leadership for School Culture'. *OSSC Bulletin*. Eugene: Oregon School Study Council.
- Stringfield S., Datnow A., Herman R., Berkeley C., (1997). 'Introduction to the Memphis Restructuring Initiative' *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, No.1, pp. 3-35.
- Stringfield, S., and Teddlie, C. (1988) A Time to Summerize: The Luisiane School Effectiveness Study. *Educational Leadership*, Vol 46, No.2, 43-9.
- Sungur, N. (2001). 'Yaratıcı Okul-Düşünen Sınıflar'. İstanbul:Evrım Yayınları.
- Şahin, A. E., Şimşek H., (2002). 'Toplam Kalite Yönetimi'. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları. Ankara: MEB Basımevi.
- Şişman, M. (2002). 'Mükemmellik Arayışı'. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (1994). 'Örgüt Kültürü' (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:73.
- Şişman, M., Turan S., (2004). 'Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar' *Gazi Üniversitesi Dergisi*, (2) 1, s.1-13.
- Tan, H. (2000). 'Psikolojik Danışma ve Rehberlik'. İstanbul: MEB Basımevi.
- Taş, A. (2000). 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri'. Ankara: Gazi Üniversitesi, EBS. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Taylor, O. B. (2002). 'The Effective Schools Process: Alive Well'. *Delta Kappan*. United States: Vol:83, Issue:5.
- Teddlie, C., Lieu S. (2008). 'Examining Teacher Effectiveness Within Differentially Effective Primary Schools In The People's Republic Of China'. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 19, No. 4, December 2008, 387-407.

- Teddlie, C., Kirby, P.C., & Stringfield, S. (1989). 'Effective Versus Ineffective Schools: Observable Differences In The Classroom'. *American Journal of Education*, 97(3), 221–236.
- Texas Education Agency (TEA) (1989). 'School Effectiveness Parametres'. Monthly Report.
- Tosun, M. (1981). 'Örgütsel Etkililik'. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Townsend T. (1997). 'What Makes Schools Effective? A Comparison between School Communities in Australia and the USA', *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, No. 3, pp. 311-326 .
- Töremen (2001). 'Öğrenen Okul'. Pegem Yayınları.
- Türedi, A. (1999). 'Öğrenen Organizasyonlar ve Eğitim Örgütleri'. Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi.
- Türkoğlu, H. (2002). 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları'. Ankara: Gazi Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Van der W., (2000). 'Evaluation Of School Improvement Through An Educational Effectiveness Model: The Case of Indonesia's PEQIP Project'. *Comparative Education Review*, 44(3), 329–356.
- Verdis A., Kriemadis T., Pashiardis P.(2003). 'Historical, Comparative And Statistical Perspectives Of School Effectiveness Research: Rethinking Educational Evaluation In Greece', *The International Journal of Educational Management*, 17/4, 155-169.
- Yaralı, İ. (2002). 'İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri'. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yazıcı, S. (2002). 'Öğrenen Organizasyonlar'. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. , Erdoğan, S. (2004). 'SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri'. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yavuz, Y. (2005). 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki'. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yenipınar, S. (1998). 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri'. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Yemenici, H. (2001). 'Okula Dayalı Yönetim'. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. EBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldız, S. (2001). 'Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi'. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Weber, G. (1971). 'Inner School Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools'. Council for Basic Education. Washington, DC.
- William J. Gauthier, Jr., Raymond L. Pecheone, Shoemaker J. (1985). 'Successful Schooling Policies', The Journal of Negro Education, Vol. 54, No. 3.
- Werf G. (1997). 'Differences in School and Instruction Characteristics between High-Average-and Low-Effective Schools'. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 8, No. 4, pp. 430-448.
- Woolfolk, A., and Nicholich, L.M. (1980). 'Educational Psychology for Teachers'. Prentice Hall, USA.
- Erçetin, S. (2005). 'Okul Yönetiminde Yenilikler'. (<http://ozbenaziz.sitemynet.com/denetim/id4.htm>); 15.02.2009.
- (http://en.wikipedia.org/wiki/Organizational_effectiveness); 15.12.2009.
- (<http://tubiba.turkcebilgi.com/ilkokullar>). 15.04.2010
- (<http://www.frmtr.com/siyasal-bilgiler-hukuk/714151-bir-orgutsel-degisme-araci-olarak-etkililik.html>); 03.06.2010.
- (http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/36/web/egitim/ahmet_korkmaz.htm.) 26.01. 2009.
- (http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm.) ;17.04.2010.

ÖZGEÇMİŞ

- 1.1 Adı-Soyadı** : Mustafa Toprak
- 1.2 Doğum Yeri ve Tarihi** : Merkez / Şanlıurfa-01.01.1981
- 1.3 Medeni Hali:** : Evli
- 1.4 Eğitimi:** :

2009- Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Elazığ.

2004- Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü, İstanbul.

2000- Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi, Osmaniye.

1.5 Bildiği Yabancı Diller:

*İngilizce(İyi Derecede)

*Almanca (Orta Derecede)

1.6. Çalıştığı Kurumlar:

2010-.....- İngilizce Okutmanı, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

2007-2010- İngilizce Okutmanı, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman

2005-2006- ÜDS / KPDS Eğitmeni, Deulcom International-Ankara

2006-2007- İngilizce Öğretmeni, Şanlıata Koleji, Şanlıurfa

2004-2005- İngilizce Öğretmeni, Enka Koleji, Adapazarı

EKLER

EK 1- Evren ve Örneklem Büyüklüğü Listesi

EK 2- Etkili Okul Ölçeği

EK 1- ÖRNEKLEM BÜYÜKLÜĞÜ LİSTESİ

Evren Büyük- lüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50

EK 2- ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım;
Lütfen bu ölçekteki sorulara hiç kimseden çekinmeden samimi bir şekilde cevap veriniz. Çünkü ölçeklere vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenekten size göre en uygun olanını DAİRE içine alarak işaretleyiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Vehbi ÇELİK – Mustafa TOPRAK

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

M A D D E N O	Cinsiyetiniz? ☐ Erkek ☐ Kadın Branşınız? ☐ Sınıf Öğrt. ☐ Branş Öğrt. Mesleki Kıdeminiz? ☐ 1–5 yıl ☐ 6–10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üzeri	Görev yaptığınız okul türü? ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul Öğrenim Durumunuz? ☐ Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Yüksek Ok. ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐ Lisanüstü	HİÇ K A L T M L M IY O R U M	K A S T M N IY M O R U M	K I M E N K O A R T I U M Y O R U M	T A M A M E N K O K AT IL Y OR U M	
	I. OKUL YÖNETİCİSİ						
1	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.		1	2	3	4	5
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.		1	2	3	4	5
3	Öğretim programlarını koordine eder.		1	2	3	4	5
4	Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime, ilişkin yüksek beklentileri vardır, ve bunları onlara ulaştırır.		1	2	3	4	5
5	Personelin okula bağlanmasını sağlar.		1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.		1	2	3	4	5
7	Sınıflarda olup bitenleri(ne tür kitap ya da materyal okutulmakta sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.		1	2	3	4	5
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.		1	2	3	4	5
9	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.		1	2	3	4	5
10	Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.		1	2	3	4	5
11	Öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmek için günlük bazı işlevlerini astlarına devreder.		1	2	3	4	5
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.		1	2	3	4	5
			1	2	3	4	5

	II. ÖĞRETMENLER	1	2	3	4	5
13	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	1	2	3	4	5
14	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri seçerler.					
15	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	1	2	3	4	5
16	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	1	2	3	4	5
17	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygulurlar.	1	2	3	4	5
18	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman harcarlar.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	1	2	3	4	5
21	Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	1	2	3	4	5
23	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	1	2	3	4	5
24	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	1	2	3	4	5
25	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	1	2	3	4	5
26	Öğrencinin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	1	2	3	4	5
27	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	1	2	3	4	5
28	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, düzeltme vb.) uygulurlar.	1	2	3	4	5
	Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:					
29	Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler	1	2	3	4	5
30	Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	1	2	3	4	5
31	Okul etkinliklerinin planlanmasında etkilidirler.	1	2	3	4	5
32	Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	1	2	3	4	5
33	Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	1	2	3	4	5
34	Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	1	2	3	4	5
35	Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	1	2	3	4	5
	III. OKUL ORTAMI	1	2	3	4	5
36	Öğrenim çerçevesi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu niteliktedir.	1	2	3	4	5
37	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
38	Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, Toplum önünde onore edilir.					
39	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
40	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır.	1	2	3	4	5
41	Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir.	1	2	3	4	5
42	Anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	1	2	3	4	5

43	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	1	2	3	4	5
44	Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	1	2	3	4	5
45	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.	1	2	3	4	5
46	Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	1	2	3	4	5
47	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	1	2	3	4	5
48	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	1	2	3	4	5
49	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	1	2	3	4	5
50	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	1	2	3	4	5
51	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
52	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	1	2	3	4	5
53	Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	1	2	3	4	5
54	İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	1	2	3	4	5
55	Bireysel çabayı özendirir.	1	2	3	4	5
	IV. ÖĞRENCİLER	1	2	3	4	5
56	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	1	2	3	4	5
57	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	1	2	3	4	5
58	Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.					
59	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	1	2	3	4	5
60	Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	1	2	3	4	5
61	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
	V. VELİLER	1	2	3	4	5
62	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	1	2	3	4	5
63	Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve iletişim içindedirler.	1	2	3	4	5
64	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	1	2	3	4	5
65	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	1	2	3	4	5
66	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	1	2	3	4	5
67	Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5