

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
E.Y.T.P. ANABİLİM DALI**

Durdağı AKAN

**DEĞİŞİM SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ
OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ
(Erzurum İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA**

ERZURUM-2007

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	i
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Cümlesi.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Sayıtlar.....	7
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİERATÜR	9
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.1 Örgütsel Etkililik.....	9
2.1.2.Örgütsel Etkililik Modelleri.....	13
2.2.1.1.Amaç Modeli.....	13
2.1.2.2. Sistem-Kaynak Modeli.....	14
2.1.2.3. Ekolojik ya da Çevresel Model.....	15
2.1.2.4. Birleşik Model.....	15
2.1.3.ETKİLİ OKULLAR	16
2.1.4.DEĞİŞİM SÜRECİNDE ETKİLİ OKULLAR	24

2.1.5.ETKİLİ OKULLARIN ÖZELLİKLERİ VE BOYUTLARI.....	34
2.1.5.1. Yönetici Boyutu	35
2.1.5.2.Öğretmen Boyutu	44
2.1.5.3.Öğrenci Boyutu	52
2.1.5.4.Öğrenme Ortamı ve Süreci Boyutu.....	55
2.1.5.5.Okul Kültürü ve Ortamı Boyutu.....	61
2.1.5.6.Okul Çevresi ve Veli Boyutu	66
2.2. İLGİLİ LİTERATÜR	71
2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	77
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	85
3.YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Evren ve Örneklem.....	85
3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	86
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	86
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	87
3.4. Verileri Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	90
4. BULGULAR	
4.1 Demografik Özellikler	90
4.1.2. Erzurum İli İlköğretim Okullarında Görevli Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri.....	90
4.1.2.2 Okul Müdürlerinin Cinsiyetleri	91

4.1.2.3 Okul Müdürlerinin Yaş Durumları.....	91
4.1.2.4 Okul Müdürlerinin Öğrenim Durumları.....	92
4.1.2.5 Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdemleri.....	92
4.1.2.6 Okul Müdürlerinin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri.....	93
4.1.2.7 Okul Müdürlerinin Görev Yerleri.....	93
4.1.2.8 Okul Müdürlerinin Branş Durumları.....	94
4.1.3. Erzurum İli İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	94
4.1.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	95
4.1.3.2 Öğretmenlerin Yaş Durumları.....	95
4.1.3.3 Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	96
4.1.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri.....	96
4.1.3.5 Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri.....	97
4.1.3.6 Öğretmenlerin Görev Yerleri.....	97
4.1.3.7.Öğretmenlerin Branş Durumları.....	98
4.2. Araştırmanın Problemlerine ilişkin Bulgular.....	99
4.2.1 Birinci Alt Problem	99
4.2.1.1 Okul Yöneticilerinin Erzurum'daki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Algıları....	99
4.2.2 İkinci Alt Problem.....	123
4.2.2.1 Öğretmenlerin Erzurum'daki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Algıları.....	123
4.2.3 Üçüncü Alt problem	147
4.2.3.1. Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının Etkililiğine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Fark.....	147
4. 2.4 Dördüncü Alt Problem.....	150
4.2.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri Bakımından Algıları Arasındaki Farklılık.....	150

4.2.4.1.1.Cinsiyet Bakımından.....	151
4.2.4.1.2.Görev Yeri Bakımından.....	155
4.2.4.1.3.Öğrenim Durumları Bakımından.....	159
4.2.4.1.5.Mesleki Kıdemleri Bakımından.....	161
4.2.4.1.5.Branşları Bakımından.....	166
4.2.5. Beşinci Alt Problem.....	168
4.2.5.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Bakımından Algıları Arasındaki Farklılık.....	168
4.2.5.1.1.Cinsiyet Bakımından.....	168
4.2.5.1.2.Görev Yeri Bakımından.....	171
4.2.5.1.3.Öğrenim Durumları Bakımından.....	175
4.2.5.1.4. Mesleki Kıdemleri Bakımından.....	179
4.2.5.1.5. Branşları Bakımından.....	185
BEŞİNCİ BÖLÜM	187
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	
5.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Sonuçlar.....	187
5.2. Öneriler.....	198
5.2.1.Uygulamacılar İçin Öneriler.....	198
5.2.2.Araştırmacılar için öneriler.....	199
KAYNAKÇA.....	200
EKLER.....	214
ÖZGEÇMİŞ.....	217

ÖZET

**DEĞİŞİM SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL
ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ
(Erzurum İli Örneği)**

Durdağı AKAN

Doktora Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

EKİM 2007, XIV + 217 Sayfa

Jüri :

Yrd.Doç. Dr. Şükrü ADA

Prof.Dr.Sırrı AKBABA

Doç.Dr.Osman GÜNDÜZ

Doç.Dr.Fatih TÖREMEN

Yrd.Doç. Dr. Mehmet KÖK

Bu araştırmada, Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarının, bu okullarda görev yapan ve yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezi, ilçeleri, beldeleri ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen yer almıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

1- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlar bakımından en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “okul çevresi ve veli” boyutudur.

2. Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

3. Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında etkili okulun “okul yöneticisi” ve “okul kültürü ve ortamı” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenine göre farklı düşünmemektedirler.

5- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri mesleki kıdem ve görev yerleri değişkenine göre farklı düşünmemektedirler.

6-Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenler, cinsiyet ve branş değişkenine göre farklı düşünmemektedirler.

7-Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenler, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yerleri değişkenine göre farklı düşünmemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Değişim Süreci, Etkililik, Etkili Okul, İlköğretim Okulu.

ABSTRACT

**LEVELS OF EFFECTIVENESS OF PRİMARY SCHOOLS
IN THE PROCESS OF CHANGE
(THE CASE OF ERZURUM)**

Durdağı AKAN

Ph.D. Thesis

Educational Administration and Supervision Department

Supervisor : Assist.Prof. Dr. Şükrü ADA

October 2007, XIV + 217 Pages

Jury : Assist.Prof. Dr. Şükrü ADA

Prof.Dr.Sırrı AKBABA

Assoc. Prof. Dr.Osman GÜNDÜZ

Assoc. Prof. Dr.Fatih TÖREMEN

Assist.Prof. Dr. Mehmet KÖK

In this study, it is aimed to determine the level of effectiveness of primary schools in county of Erzurum in terms of “administrator”, “teacher”, “student”, “learning process and atmosphere”, “school culture and atmosphere”, and “school environment and parent” through the reflections of teachers and administrators.

The population of the study is the school administrators and teachers in county of Erzurum’s primary schools in the education year of 2006-2007. There are 202 primary schools, 155 school administrators, and 616 teachers working in county of Erzurum.

The results of the study are the following:

1. According to the administrators and teachers, the primary schools of Erzurum are most effective in administrator dimension, and least effective in school environment and parent dimension.

2. There is significant difference between the reflections of administrators and teachers in terms of the dimensions of “teacher”, “student”, “learning process and atmosphere”, and “school environment and parent” characteristics of effective school,

3-There is no significant difference between the reflections of administrators and teachers in terms of the dimensions of “administrator”, “school culture and atmosphere”, characteristics of effective school.

4- There is no significant difference in the reflections of administrators through their gender, branches and educational status in terms of the level of Erzurum’s primary schools in having the characteristics of effective school.

5- There is significant difference in the reflections of administrators through their experiences and place of study in terms of the level of Erzurum’s primary schools in having the characteristics of effective school.

6- There is no significant difference in the reflections of teachers through their gender and branches in terms of the level of Erzurum’s primary schools in having the characteristics of effective school.

7- There is significant difference in the reflections of teachers through their experiences, place of study and educational status in terms of the level of Erzurum’s primary schools in having the characteristics of effective school.

Keywords: Effective school, Effectiveness, The Process of Change, Primary school.

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam süresince desteklerini benden esirgemeyen hocalarıma, aileme ve mesai arkadaşlarıma öncelikle teşekkür ederim. Çalışmanın her aşamasında bizden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, en sıkıntılı anlarımızda bile gülüyüzü ile bizlere moral kaynağı olan değerli hocam, danışmanım Y.Doç.Dr.Şükrü ADA'ya, çalışmalarım esnasında hiçbir konuda bizden desteğini esirgemeyen ve daima bize yol gösteren Prof. Dr. Sırrı AKBABA'ya, çalışma süresince daima yardımlarını gördüğüm Doç.Dr.Osman GÜNDÜZ'e, Doç. Dr.Fatih TÖREMEN'e ve Y.Doç.Dr.Mehmet KÖK'e içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama bölümünde, özellikle analizlerin yapılmasında, değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Ömer AKBULUT'a, Y.Doç. Dr. Mehmet TOPAL'a, ve İlköğretim Müfettişi Ahmet CANLI'ya şükranlarımı sunarım.

Araştırma esnasında yardımlarını esirgemeyen Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ile öğretmenlere değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo: 2.1	Farklı Felsefi Yaklaşımlara Göre Okulun Amaçları.....	17
Tablo:2.2	Etkili okulun kriterleri.....	20
Tablo:2.3.	Eğitimde Eski ve Yeni Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	31
Tablo:3.1.	Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görevli Müdür ve Öğretmen Sayıları.....	86
Tablo:3.2.	Uygulanan ve Değerlendirilen Anket Sayıları.....	88
Tablo 4.1.	Katılımcıların Görev Dağılımları.....	90
Tablo 4.2.	Okul müdürlerinin Cinsiyetleri.....	91
Tablo 4.3.	Okul müdürlerinin Yaş Durumları.....	91
Tablo 4.4.	Okul Müdürlerinin Öğrenim Durumları.....	92
Tablo 4.5.	Okul müdürlerinin Mesleki Kıdemleri.....	92
Tablo 4.6.	Okul Müdürlerinin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri.....	93
Tablo 4.7.	Okul Müdürlerinin Görev Yerleri	93
Tablo 4.8.	Okul müdürlerinin Branş Durumları.....	94
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	95
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin Yaş Durumları.....	95
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	96
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri.....	96
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri.....	97
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin Görev Yerleri.....	97
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin Branş Durumları.....	98
Tablo 4.16.	Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 4.17.	Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Öğretmen ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	105
Tablo 4.18.	Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 4.19.	Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Öğrenme Ortamı ve Süreci ”	113

Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	
Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Okul kültürü ve ortamı ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	116
Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Okul Çevresi ve Öğrenci Velileri ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	121
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	124
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğretmen” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	129
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	133
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenme Ortamı ve Süreci ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	137
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul kültürü ve ortamı ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	141
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenci Velisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	145
Tablo 4.28. Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının Etkililiğine İlişkin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi...	148
Tablo 4.29. Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi.....	151
Tablo 4.30. Okul Müdürlerinin Görev Yerlerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	154
Tablo 4.31. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	155
Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	155
Tablo 4.33. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	156
Tablo 4.34. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenme ortamı ve	157

süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	
Tablo 4.35. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	158
Tablo 4.36. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli”Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	159
Tablo 4.37. Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	160
Tablo 4.38. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Yöneticisi”Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi..	161
Tablo 4.39. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	162
Tablo 4.40. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	162
Tablo 4.41. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenme ortamı ve süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi...	163
Tablo 4.42. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	164
Tablo 4.42. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	165
Tablo 4.44. Okul Müdürlerinin Eğitim Durumlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	166
Tablo 4.45. Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	167
Tablo 4.46. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi.....	168
Tablo 4.47. Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	171
Tablo 4.48. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	172
Tablo 4.49. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul kültürü ve	173

ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	
Tablo 4.50. Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli”Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	174
Tablo 4.51. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	175
Tablo 4.52. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	176
Tablo 4.53. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	177
Tablo 4.54. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Öğrenme Ortamı ve Süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	178
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	179
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Okul Çevresi ve Veli”Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	180
Tablo 4.57. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	180
Tablo 4.58. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	181
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	182
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenme ortamı ve süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	183
Tablo 4.61. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	184
Tablo 4.62. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi.....	185
Tablo 4.63. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	186

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Küreselleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak hemen hemen her alanda bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim süreci ister istemez eğitim kurumlarını etkilemekte ve değişmeye zorlamaktadır. Eğitim kurumları ise uygulamalarıyla sürekli gelişme olgusuna vurgu yaparak, yaşanan bu değişmelere uyum sağlamayı amaçlamaktadırlar.

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve diğer örgütlerle rekabet edebilmeleri çevrelerindeki değişiklikleri yakından izlemelerine ve kendi bünyelerinde gerekli değişiklikleri zamanında yapmalarına bağlıdır (Peker,1995:9). Bu anlamda eğitim değişimin esasını oluşturmaktadır. Örgütler, eğitim aracılığı ile çevresinde yaşamakta olan değişimi algılayabilmekte ve bu sayede bünyelerine uygulama fırsatı bulabilmektedirler.

Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır. Günümüzde ülkelerin küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı yeni değerlere paralel olarak yeni bir eğitim modelini oluşturma ve mevcut okulları yeniden yapılandırma arayışı içerisinde oldukları gözlenmektedir (Çelik,1995:557). Okul çevresinin güçlendirilmesi, merkezî otoritenin azaltılması, yönetsel etkililik, etkili okul, öğrenen okul, okul geliştirme, eğitimde yenileşme, okula dayalı yönetim, toplam kalite yönetimi, vb. son yıllarda eğitim alanında üzerinde en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun yeni bir okul modelini oluşturma arayışının ülkemiz için de geçerli olduğu dikkate alındığında; toplumun tüm kesimlerince kabul ve destek göreceği yeni bir ortak anlayışın bu sürece önemli katkıları olacaktır.

Eğitim sistemlerinin başarısı, etkililiği ve verimliliği ile ölçülmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan toplumsal sorunların sıklığı ve karmaşıklığına rağmen bu sorunların çözümünde eğitimin, dolayısıyla okulların önemli bir yere sahip olduğu herkes

tarafından kabul edilmektedir. Hayatın niteliği ile okulun niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir yaşama ve oyun alanı olan okul, insan hayatında önemli bir role sahiptir. Daha güçlü bir eğitim sisteminin oluşumunda, okul stratejik bir role sahip olacaktır. O bakımdan daha nitelikli bir gelecek için okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin rol ve görevlerinin yeniden tanımlaması, yapılması düşünülen değişim sürecinin öncelikleri arasında yer almalıdır (Turan, 2006:33).

Tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye son yıllarda ekonomik ve sosyal yaşamda farklı kapsam ve boyutlarda hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemden geçmektedir. Bu dönemin yarattığı sorunların aşılmasında okullara büyük görevler düşmektedir (Erçetin,1997:187). Eğitim alanındaki değişim sürecinde “okul” değişimin odağında yer alır. Başarının derecesini okullar belirler, bu nedenle öğrenme sürecinin kalitesini geliştirebilmek için okullardan aktif ve yaratıcı bir rol üstlenmeleri beklenir.

Bugün için okul örgütü tüm girdilerin ve kuralların merkezden kendisine aktarıldığı bir örgüt görünümündedir. Türk eğitim sisteminde, okulların merkeze bağımlılığı ve yetkilerinin yetersizliği, okulların kendine özgü bir kurumsal kimlik sahibi olmasını ve geliştirmesini engellemektedir. Okulların temel amacı öğrenme ve öğretme sürecini sağlamaktır. Bu yönde merkezi yönetimin ve okulun müşterisi olan velilerin ilgi, istek ve çabalarının yetersizliği ve durağanlığı genel eğitim anlayışının devam etmesine yol açmaktadır. Okulların katılım ve özerkliğe dayalı öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik yeni bir paradigmayla geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Aytaç,1998:2).

Diğer taraftan, eğitimde yenileşme kavramında niteliksel anlamda değişimlerin olduğu gözlenmektedir. Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve birtakım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir (Özdemir,1997:7). Bu bağlamda öğretim programlarının yenilenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması, internet alt yapısının tüm okullarda sağlanması, tüm okullarda normal öğretime geçilmesi, öğretmen statüsünün yükseltilmesi, anne-babaların bilinçlendirilmesi, okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi, bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın temel politikaları arasında yer almaktadır (MEB, 2001:1; 2005:6).

Yakın zamanda diğer alanlarda ortaya çıkan değişmelere paralel olarak Türk Eğitim Sisteminde “Toplam Kalite Yönetimi”, “Müfredat Laboratuar Okulları”, “Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Çalışmaları”, “Okul Geliştirme Modelleri” gibi, okulları yeniden yapılandırmaya ve etkili kılmaya yönelik uygulamaların olduğu gözlenmektedir. Böylesi uygulamaları kolaylaştırmak ve bundan sonra yapılacak uygulamalara yardımcı olabilmek için okulların mevcut yapılarının bilinmesi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Okulların, eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği, öğrencinin, çevrenin, velinin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı, eğitim-öğretimde kalite ve niteliğin düşmekte olduğu hususları kamuoyunda sıklıkla dile getirilen yakınmalar arasında yer almaktadır. Söz konusu yakınmalara yönelik yapılacak bilimsel araştırmalardan elde edilecek bulgularla sorunların doğru saptanması ve buna dayalı olarak çözüm önerilerinde bulunulması sorunların çözümünde önemli bir adım olacaktır (Şişman,2002:209).

Okulların etkililiğe ulaştırılması çabaları tüm dünya uluslarının eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır. Etkili okul araştırmalarına ve okul geliştirme süreçlerine geçmişe göre bugün daha çok ihtiyaç vardır. Okulların hedeflerine nedenli ulaştıklarının belirlenmesi, okulların etkililik bakımından heterojen bir dağılım göstermesi, okulun genç nüfusun gelişimine etkileri ve benzeri nedenler bunları gerekli kılmaktadır (Balcı,2002:36).

Gelişmiş ülkelerde okulları geliştirmeye yönelik “etkili okul” araştırmalarının sayısal olarak yoğunluğuna rağmen, ülkemizde bu araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Şişman, 2002:210; Balcı,2002:215). Eğitimle ilgili alınan kararların, diğer alanlarda alınacak kararlara ve buna bağlı eylemlere kaynaklık etmiş olacağından, bu kararlarda bilimsel bir dayanağın olması gerekir. Türkiye’de “etkili okul” araştırmalarının azlığının yanı sıra, bu çalışmaların yapıldığı yıllardan bugüne geçen süre içerisinde eğitim alanında yeni kavram ve yaklaşımların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu süreçte gelişen teknoloji ve ortaya çıkan “yapılandırmacı yaklaşım”, “çoklu zekâ kuramı”, “öğrenci merkezli öğretim”, “öğrenen okul”, “okul merkezli yönetim”, “bilgisayar destekli eğitim”, vb. yeni kavram ve yaklaşımların eğitim

sistemini etkileyerek değişmeye ve yeniden yapılanmaya zorladığı gözlenmektedir. Bu durum ister istemez “etkili okul” anlayışına yeni anlamlar yükleyerek okulların etkililiğine ilişkin göstergeleri değişime uğratmakta ve bu alanda yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı sürekli artırmaktadır.

Kuşkusuz, anaokulundan üniversiteye kadar öğretim her aşaması önemlidir. Bu nedenle eğitimin her aşamasında yürütölmekte olan etkinliklerin nitelikli olması beklenir. Özellikle bilgi ve becerilerin temelinin atıldığı, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının oluşturulduğu ilköğretimin, herkesi kapsaması nedeniyle ayrı bir önemi vardır. Bugün Türkiye’de yaklaşık, dört yüz bine yakın öğretmen görev yaptığı otuz beş bin ilköğretim okulunda on bir milyona yakın öğrenci öğrenimini sürdürmektedir. Eğitime yapılan yatırımın pahalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda; yapılan için belirlenen hedefler doğrultusunda istenilen niteliklere uygun olması gerekir. Toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde kritik bir öneme sahip olan temel eğitimin başarısı ilköğretim okullarının etkililiğine bağlı olacağından, bu alanda yapılacak araştırmaların sorunların doğru saptanması ve sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerinde bulunulması bakımından Türk Eğitim Sisteminin gelişmesine önemli katkıları olacaktır.

Yukarıda yapılan açıklamamalara dayalı olarak araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Değişim sürecinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Erzurum İlinde faaliyet göstermekte olan ilköğretim okullarının a) okul yöneticisi, b) öğretmen, c) öğrenci, d) Öğrenme ortamı ve süreci, e) okul kültürü ve ortamı, f) veli ve okul çevresi, boyutları bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyini bu okullarda çalışmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak belirlemek ve algı sahiplerinin çeşitli değişkenliklerine göre algılarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Erzurum ilinde çalışmakta olan ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına göre; değişim sürecinde ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri nedir?

- a) Okul yöneticisi,
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve veli,

2- Erzurum ilinde çalışmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre; değişim sürecinde ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri nedir?

- a) Okul yöneticisi,
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve veli,

3- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlarda, değişim sürecinde etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili olarak bu okullarda çalışmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

- a) Okul yöneticisi,
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve veli,

4- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından değişim sürecinde etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili olarak bu okullarda çalışmakta olan okul yöneticilerinin algıları, cinsiyetlerine, görev yerlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- a) Okul yöneticisi,
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve veli,

5- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından değişim sürecinde etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili olarak bu okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin algıları, cinsiyetlerine, kıdemlerine, öğrenim durumlarına, görev yerlerine, ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- a) Okul yöneticisi,
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve veli,

1.3. Araştırmanın Önemi

20. yüzyılda öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da pek çok araştırma yapılmasına karşın, gelişmekte olan ülkelerde okulların etkililiğine yönelik olarak yapılan ampirik çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır (Fuller,1987:255). Bu kapsamda ülkemizde de bu araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir (Balcı, 2002:215; Şişman, 2002:210). Bu durum ülkemizde de bu alanda yapılacak çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır.

Türkiye’de “etkili okul” araştırmalarının azlığının yanı sıra, bu çalışmaların başlatıldığı yıllardan bugüne geçen süre içerisinde eğitim alanında pek çok yeni kavram ve yaklaşımların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan yeni kavram ve yaklaşımların eğitim sistemini etkileyerek değişime ve yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Bu durum ister istemez “etkili okul” anlayışına yeni anlamlar yüklemekte ve okulların etkililiğine ilişkin yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı sürekli olarak artırmaktadır.

Eğitim yatırımları pahalı ve vazgeçme maliyeti yüksek olan yatırımlardır. Bu nedenle okulların etkililiğinin sağlanması, tüm dünya uluslarının eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır. Dolayısıyla etkili okul araştırmaları ve okul geliştirme süreçlerine geçmişe göre bugün daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Balcı,2002:36).

Eğitimsel faaliyetlerin belirlenen hedefler doğrultusunda istenilen niteliklere uygun olması büyük önem taşımaktadır. Toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde kritik bir öneme sahip olan temel eğitimin başarısı ilköğretim okullarının etkililiğine bağlı olacaktır. Böylelikle, bu alanda yapılacak araştırmalar, sorunların doğru saptanması ve bunların çözümüne yönelik olarak önerilerinde bulunulması bakımından Türk Eğitim Sisteminin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlılar

1. Bu araştırmada etkili okulla ilgili olarak seçilen özellikler etkili okulun betimlenmesi için yeterli görölmüştür.
2. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ile öğretmenlerin anket formlarını doldururken görüşlerini objektif olarak yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.
- 3.Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

- 1.Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında Erzurum İlindeki İlköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Erzurum İlindeki İlköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

3-Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu tip araçların niteliğinden doğan sınırlılıklar ve sorunlar bu araştırma için de geçerlidir.

4-Okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları, etkili okulun a) okul yöneticisi, b) ğretmen, c) ğrenci, d) ğrenme ortamı ve süreci, e)okul kültürü ve ortamı, f) veli ve okul çevresi, boyutlarıyla sınırlı tutulmuştur.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİERATÜR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve olarak etkililik kavramı, örgütsel etkililik, etkili örgüt, etkililik modelleri, etkili okul, değişim sürecinde etkili okullar, etkili okulun boyutları ele alınmış, bölümün sonunda konuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında örgütsel etkililik, etkililik modelleri, etkili okul, değişim sürecinde etkili okullar ve etkili okulun boyutları incelenmiştir.

2.1.1 ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK

İnsanın gereksinimlerini karşılama isteği onu başkalarıyla işbirliğine yöneltmiştir. Bu işbirliği bireylerin tek başlarına yapamadıklarını başkalarının güç ve yeteneklerinden yararlanarak birlikte yapmaları şeklinde sonuçlanmıştır. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen ve işbirliği yapan bireylerin oluşturdukları örgütler, var olan güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örgütlerin bunu sürdürebilirlik oranları etkililik düzeylerine bağlıdır.

Her örgüt, toplumun gereksinim duyduğu mal, hizmet ve bilgiyi üretmek suretiyle örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Bunu başarabildiği oranda örgütsel etkililiğini sağlamış olur. Örgütlerle ilgili olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların temel amacı örgütü etkili kılmaktır. Örgütsel etkililik bir anlamda örgütün niteliğinin yükseltilmesine yönelik çabaları içermektedir.

Örgüt ve yönetim açısından etkililik öteden beri bu alanda çalışanlar ve uygulayıcılar arasında en çok tartışılan karmaşık konular arasında yer almaktadır (Şişman,2002:1). Etkililiğin çoğu zaman kalite ile eş anlamlı kullanıldığı görülür.

Yüksek kalite denildiğinde anlaşılan gerçek ya da beklenen etkililiktir. Yani daha iyi girdi, işleme ve süreçtir (Adams,1998:237).

Örgütsel açıdan etkililikle ilgili yapılan tanımlar ve geliştirilen modeller, örgütler ve yönetim alanında geliştirilen bazı teorik bakış açılarıyla yakından ilgilidir (Şişman ve Turan,2004:123). Örgütsel etkililik konusundaki karmaşa, değişik yaklaşımların örgütün belirli bir yönünü veya işlevini ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. Örgütlerin birbirinin aynısı veya benzeri olmadığı göz önünde bulundurulduğunda örgütsel etkililik hakkında çok boyutlu bir süreçten bahsedilebilir (Terzi,2004:280).

Etkililik üzerine inceleme ve araştırmaların geçmişi insan emeğinden yüksek çıktı elde etmek için örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzanmaktadır (Tosun, 1981:1). Yönetim biliminin önde gelen kuramcılarından Bernard örgütler açısından etkililiği “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi”, etkinliği de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesi” olarak tanımlamıştır (Şişman,2002:3). Örgütte bu iki kavram arasında denge kurabilmek, yönetimlerin en temel uğraşları arasında yer almaktadır. Ancak, o günden bu güne etkililiğin açık, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanımı henüz yapılabilmiş değildir. Sadece etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda bir ortak anlayışın oluştuğu söylenebilir (Balci, 2002:1).

Literatürde örgütsel etkililik; amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar, girdiler ve çevresel faktörler açısından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Buna göre; “örgütsel etkililik, örgütsel amaçlara ulaşma yönünde çabalar bütünü, örgütün işlevlerini gerçekleştirme düzeyi, çevreden kaynak sağlama yeteneği, çevreye uyum sağlama ve yaşamını sürdürebilme durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneği” olarak tanımlanabilmektedir (Karlı,2004:178; Şişman,2002:2; Şişman ve Turan 2004: 123; Başaran,1994:162).

Etkililik, yirminci yüzyıla gelinceye değin verimlilikle eşanlamlı bir sözcük olarak kullanılmıştır (Tosun, 1981:1). Verimlilik ve edim kavramları etkilikle çok yakından ilgili kavramlar olup; verimlilik (productivity), girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretilmesi olarak tanımlanmakta; edim (performance) ise amaçlara ulaşmada harcanan çaba ve eylemlerin devamlılığını ifade etmektedir. Ayrıca, Etkililik

kavramıyla iyice karıştırılan ve çoğu zaman aynı anlamda kullanılan iki kavram daha vardır ki, bunlar yararlılık ve etkenlik kavramlarıdır. Yararlılık, fayda sağlayıcı bir anlama sahip olmakla beraber üretim metotlarının değersizliğini belirten, genişlemeyi gerektiren ve yalnız ideal ortamlarda işleyebilen kavramdır. Etkenlik ise girdilerde yapılan bir harcama için maksimum çıktı veya bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılması anlamına gelmektedir (Karslı,2004:2).

Örgütsel etkililikle ilgili bir diğer kavram ise yeterliktir. Yeterlik, örgüte katılan bireylerin, görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken, bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Örgüte katılan bireylerin, teknik insancıl ve karar yeterliliklerine sahip olması gerekir (Coşkun 1998:101).

Teknik Yeterlik: Bir görevi yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemlere, tekniklere, işlemlere ilişkin bilgi ve becerilerdir. Örneğin bir öğretmenin öğrencinin düzeyine uygun ders anlatması, çevresinde meydana gelen olayların dersle ilişkisinin kurulması, düzgün konuşma ve yazması, öfke ve kızgınlığını belli etmemesi gibi durumlar insanın teknik yeterliliğiyle ilgilidir.

İnsancıl Yeterlik: İnsanı, insan gibi görüp ona uygun davranma, başkalarını anlama ve onları harekete geçirme, bireysel farklılıkları gözetme, birlikte çalışma ve etkin dinleme becerisi, davranışlarının sonuçlarını önceden düşünme, kendine yapılmasını istemediği şeyleri başkalarına yapmama gibi yeterlikler insancıl yeterlikler olarak nitelendirilmektedir.

Karar Yeterliği: Bir sorunun çözümüne ilişkin belli becerilere sahip olmayı içerir. Örneğin bir sorunla karşılaşıldığında bu sorunun farkına varılması, sorun hakkında bilgi toplanması, bilgilerin düzenlenmesi, sorunun tanımlanması olası çözümlerin ve bunlar arasından uygun çözümün seçilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi konularındaki becerilerdir.

Bir örgütün etkililiği, örgüt çalışanlarının etkililiğine bağlıdır. Örgüt çalışanlarının yukarıda sıralanan bu üç yeterlik türüne sahip olmaları, o örgütün etkililiğini yani istenen amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Örgütsel etkililiğin oluşabilmesi için örgüt verimli olmalı, çevre değişkenlerine anında uyabilecek çeviklikte dirikleşebilmeli, birliğini sağlayacak nitelikte sağlıklı, örgüt çalışanlarına, topluma ve doğaya yararlı olmalıdır. Bazı araştırma bulgularına dayalı olarak etkili örgütlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Başaran, 1992:136, 138).

1- Eylemden yana olmak: Etkili örgütler kırtasiyecilik ve bürokratik engellerle uğraşmadan takım çalışmasına önem vermektedir. Örgütte engelsiz çok yönlü bir iletişimi esas alarak, özellikle insan gücü kaynağını etkili kullanmakta ve geliştirmektedir.

2-Müşteriden yana olmak: Etkili örgütler müşterilerini kendisini insangücü kaynağı olarak görmektedir.

3-Özgür çalışmak ve girişimci olmak: Etkili örgütler benzerlerine göre yenileşmeye daha açık örgütlerdir.

4-İşgörenlerden yana olmak: Etkili örgütler, insansız örgüt ve üretim olmayacağından hareketle, işgören yönelimlidir.

5-Paylaşılmış değerlere yönlendirmek: Etkili örgütler ortak değerler oluşturmakta, örgüt çalışanlarının yönetiminde bu değerleri koruma konusunda becerili davranmaktadırlar.

6-Uzmanlık alanında yürümek: Etkili örgütler, kendi uzmanlık alanlarında neyi en iyi üretiyorlarsa onu üretmeyi sürdürme eğilimindedir.

7-Yapıyı yalınlaştırmak ve danışmanı azaltmak: Etkili örgütler örgütlerin yapısını mümkün olduğu ölçüde yalınlaştırmakta, küçük üretim birimlerine ayırmakta, az sayıda uzman çalıştırarak çatışmayı azaltmaktadır.

8-Merkezden ve yerinden yönetimi dengelemek: Etkili örgütler merkezden yönetimle birlikte sağlam bir yerinden yönetim kurarak bunların birlikte ve dengeli çalışmasını sağlarlar.

9-Etkili planlama: Etkili örgütler, bütün işlerini nitelikli bir plan çerçevesinde yürütürler.

10-Çevreye açık olmak: Etkili örgütler çevreleri ile iyi bir etkileşim ve iletişim kurarak, toplumun kendilerinden beklentilerini yerine getirmeye, böylece topluma yararlı olmaya çalışırlar.

2.1.2.ÖRGÜTSEL ETKİLİK MODELLERİ

Çeşitli açılardan farklı biçimlerde tanımlanan örgütsel etkililik, model olarak ta bu farklılığını korumaktadır. Örgütsel etkililikle ilgili net bir tanımın yapılamaması, ortak kabul gören bir modelin ve etkililikle ilgili genel ölçütlerin geliştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Bu alanın uzmanları tarafından örgütsel etkililiği ölçmeye yönelik bütün örgütler için geçerli genel modeller geliştirmenin gerekliliği ileri sürülmesine karşılık bunun güçlüğü de sıklıkla vurgulanmaktadır. Bütün bu güçlük ve sınırlılıklara rağmen örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçmeye yönelik bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel model en çok üzerinde durulan modellerdendir. Amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevlerini gerçekleştirme durumu, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar açısından yaklaşıldığında da örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2002:5). Bu modeller;

2.2.1.1.Amaç Modeli: Amaç örgütün temel öğelerinden biridir. Örgütler ortak amaçlarını gerçekleştirebildikleri sürece varlıklarını devam ettirebilirler (Aydın, 1998:15).Bu modele göre örgüt, belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş ussal olarak işleyen eşgüdümlemiş bir araçtır. Amaçlara ulaşabilmek için etkinlikte bulunur. Önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde etkilidir. (Tosun, 1981:4). Modelin iki temel varsayımı vardır (Balcı,2002:5). Bunlar, (1)Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir.(2)Bu amaçlar yeteri sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir.

Amaçlar, örgütlerin geleceğe dönük olarak gerçekleştirmeyi öngördükleri eylem ve sonuçları ifade etmektedir. Amaç modeli örgütlerde performans ve etkililiğin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan modellerden biridir. Örgütsel amaçlar resmi, işlevsel ve uygulamaya dönük amaçlar olmak üzere üç başlık altında sıralanabilir (Şişman,2002:7).

a) Resmi amaçlar: Bir örgütün temel misyonuyla ilgili olup önceden formal ve yazılı olarak ifade edilmiş amaçlardır.

b) İşlevsel amaçlar: Bir örgütün gündelik amaçlarıdır. İşlevsel amaçlar çoğu kere açıkça ifade edilemezler.

c) Uygulamaya dönük amaçlar: Bunlar bir örgütün başarısını değerlendirmede kullanılabilecek somut, ölçülebilir nitelikte amaçlar olarak kabul edilmektedir.

2.1.2.2. Sistem-Kaynak Modeli: Bu modele göre örgütsel etkililik örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Karşlı, 2004:17). Sistem yaklaşımı amaçlardan ya da sonuçlardan çok bunlara ulaşmada kullanılan araçlar ve kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle örgütsel etkililiği ölçme çalışmaları, amaçların gerçekleşmesinde etkili olan örgüt içi ve örgüt dışı çevre ile ilgili öğelerin birbiri ile ilişkileri üzerine durmaktadır. Dolayısıyla model, örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşarak örgütün çevresinden kaynak sağlamasına karşılık çevresine mal ya da hizmet sunmasına yönelik bir sözleşme içinde olduğu kabul edilir (Şişman,2002:7). Bu anlamda modelin temelde çıktıdan çok girdiye önem verem bir amaç model olduğu söylenebilir (Balci,2002:5).

Sistem modeline göre etkili örgüt büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde edebilme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Karşlı,2004:17). Bu modele göre istekler sayısız, karmaşık ve dinamik olduğundan uygun spesifik amaçlar belirlemek mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyümeektir. Bunun için gerekli kaynakları çevresinden sağlamaya çalışır. Örgütün etkililiği, örgütün içsel tutarlılığını sürdürebilmesine, kaynakları kullanma etkinliğine, uyum mekanizmasının başarısına ve kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğine bağlıdır (Balci,2002:5).

2.1.2.3. Ekolojik ya da Çevresel Model: Amaç ve sistem yaklaşımlarının etkisinin görülebileceği bu yaklaşım bir yandan amaçlar üzerinde dururken diğer yandan çevresel koşul ve tanımları da dikkate alır. Bu nedenle örgütün amaçlarına ulaşp ulaşmadığını belirlemeden önce bu amaçların uygun amaçlar olup olmadığı üzerinde durulur. Eğer örgütün amaçları çevrenin ve örgüt çalışanlarının ihtiyaç ve beklentileri ile örtüşmüyorsa uygun amaç değildirler. Örgütlerin sosyal bir çevrede yer alıyor olmaları nedeniyle örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde diğer paydaşların amaç ve beklentileri dikkate alınması gerekir (Karşlı,2004:20).

2.1.2.4. Birleşik Model: Bu model örgüte etki eden diğer bileşenler de dikkate alınarak bir bütün olarak değerlendirilir. Diğer bileşenleri örgütte uyum, amacı gerçekleştirme, entegrasyon ve değer sistemlerin kurulması ve sürdürülmesi boyutu olarak sıralanmaktadır((Karlı,2004:18).

a) Uyum boyutu: Sistemin çevresini kontrol etmesi ile ilgilidir.

b) Amacı gerçekleştirme boyutu: Örgütsel amaçların oluşturulması ve bunlara ulaşılması ile ilgilidir.

c) Entegrasyon boyutu: Sosyal dayanışma ve sistemin öğeleri arasında dayanışma kurmayla ilgilidir.

d) Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu: Örgütün değerler örüntüsünü yaratmayı ve sürdürmeyi amaçlar.

Örgütsel etkilikle ilgili yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan modellerin temelde farklı yönleri olsa da, birbirine benzer bazı varsayımları paylaşmaktadırlar. Amaç modeli, belirli amaçlara ulaşabilmeyi örgütsel etkililiğin temel ölçüt olarak ele almaktayken kaynak modeli kaynakları en üst düzeyde artırma konusuyla ilgilenmektedir. Her iki durumda da davranış, amaç merkezli olarak görülmektedir. Yukarıda ele alınan modellerde örgütlerle ilgili olarak hem iç hem de dış çevreyle ilgili sorunlarla ilgilenilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Hepsi de örgütsel üretim ve uyumu oldukça karmaşık süreçler olarak görmektedir. Bu durum örgütsel etkililiği ölçmeye yönelik modeller geliştirmeyi oldukça güçleştirmektedir. Eğitim örgütleri olarak nitelendirilen okulların kâr amaçlı olmadıkları dikkate alındığında, okulların etkililiğini ölçmeye yönelik geliştirilebilecek bir modelde, okulların kendine özgü yönlerinin olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Şişman,2002:11).

2.1.3. ETKİLİ OKULLAR

Özel bir çevre olarak nitelendirilen okul (Bursalıoğlu,1979:52), öğrencilere okuma-yazma ve basit sayısal becerilerin yanında karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak üzere kurulmuş ve hemen hemen herkesi şu veya bu ölçüde ilgilendiren oldukça yaygın, toplumsal bir kurumdur (Tatar,2001:2).

Okul ve öğretmenlerin niteliği, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde dominant bir faktördür (Riddell,1989:481). Okul, eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını belirleyen en işlevsel parçasıdır (Açıkalın,1998:1). Okulun eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetiminin tipik bir kuruluşu olmasından, sistemin en stratejik parçası oluşundan ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişindendir (Bursalıoğlu,1979:9).

Okullar eğitim öğretim hizmetinin verildiği yerlerdir. Okuldaki işleyiş amaçlar doğrultusunda olur. Ayrıca okul, (1) Bireysel, (2) Kurumsal, (3) Toplumsal,(4) Ulusal, (5) Uluslararası düzey, olmak üzere beş tür fonksiyona sahiptir (Balci,2002:4). Okul sıralanan bu beş fonksiyonu işlevsel hale getirebildiği ölçüde amaçlarına yönelmiş olur.

Bursalıoğlu'na (1979:55) göre, okul örgütünün gerçekleştirmesi gereken bazı görevleri vardır. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir. Bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir.

1-Okulun sosyal görevi: Çocuğu sosyalleştirerek, kültürü aşılaktır. Okul bu görevi yaparken kültürü hem korur, hem de değiştir.

2-Okulun politik görevi: Okulun politik görevi yetiştirdiği kuşağın toplumdaki değerlere ve devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve yetiştirilmesini gerçekleştirmektir.

3-Okulun ekonomik görevi: Okulun ekonomik görevi, ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinimlerini karşılamaktır.

Doğal olarak, okul denilen kurumdan her toplumun beklentisi farklı olmaktadır. Bu farklılık eğitim felsefesi yaklaşımlarına da yansımakta ve okullardan farklı amaçları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Okulun amaçları ile ilgili olarak hümanizm,

varoluşçuluk, toplumsal gerçeklik, deneyselcilik ve yeniden yapılanmacılık olmak üzere beş temel yaklaşım Tablo: 2.1.'de verilmiştir (Aydın,2002:4).

Tablo:: 2.1. Farklı Felsefi Yaklaşımlara Göre Okulun Amaçları

FELSEFİ YAKLAŞIM	OKULUN AMAÇLARI
HÜMANİZM	Dünya değişmez. Okulun amacı değişmeyen evrensel gerçekleri aktarmak ve zihinleri geliştirmektir.
VAROLUŞÇULUK	Dünya yavaş yavaş gelişmekte ve değişmektedir. Okulun amacı var olan kültürel öğeleri aktarmak ve geçmiş tarih tarafından oluşturulan her şeyin tanınmasını sağlamaktır.
TOPLUMSAL GERÇEKLİK	Okulun amacı halen mevcut olan düşüncelerin ve değerlerin öğrencilere aktarıldığından emin olmak ve onların topluma uyum sağlamalarına yardım etmektir. Şu anki toplum öğretim programının kaynağıdır.
DENEYSELÇİLİK	Değişme kaçınılmazdır. Okulun amacı problem çözebilecek eleştirisel düşünen bireyler yetiştirmektir.
YENİDEN YAPILANMACILIK	Değişme kaçınılmazdır. Okulun amacı gelecekteki toplumun neler istediğine karar vererek, öğrencileri toplumu gelecekteki duruma dönüştürebilecek şekilde hazırlamaktır.

Kaynak:Kowalski ve Reitzug, 1993 (Akt. (Aydın,2002,4).

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler sosyal bilimlerde yeni paradigmaların doğmasına yol açmıştır. Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni paradigmalar, eğitimin ve okulların çağdaş anlamda yeniden tanımlanmasını ve yorumlanmasını zorunlu kılmaktadır (Karşlı,2005:5).

Okulun temel işlevleri ile birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılama düzeyi arasında doğrusal bir ilişki vardır Okulların temel işlevleri aynı olsa da, her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır. Okulun niteliği ile ilgili göstergelerden birisi de onun “etkili” olma özelliğidir (Baştepe,2004:34). Okulları değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirebilmek ve okullarda gerçek değişmeyi sağlayabilmek yeni plan, politika ve uygulamaların geliştirilmesi ile olur

(Cafoğlu,1995:549). Bu anlamda okulu etkili kılmaya yönelik çabalar okulların geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik uygulamaları içermektedir.

Okullar toplumsal açık sistemlerdir. Okullara bu niteliğini veren en önemli öge, okulların girdisini içinde yaşadığı toplumdan alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunmasıdır (Aydın,2004:161). Eğer okullar, kendilerinden beklenen amaç, işlev ve misyonu mükemmel bir şekilde yerine getiriyor ise bu durumda etkili veya etkisiz okuldan söz etmek pek anlamlı olmayacaktır. Ancak, bazı okullar kendilerinden beklenen söz konusu işlevleri üst düzeyde gerçekleştiriyor ve diğer okullar bunu sağlayamıyorsa, bazı yönlerden iki okul kümesi arasındaki farklılıkların belirlenmesi gerekli olacaktır. İşte etkili okul akımı, okullar arasındaki söz konusu farklılıkları belirlemeye yönelik olarak ortaya çıkmıştır (Şişman; 2002:25).

Etkili okul çalışmalarındaki temel belirleyici kriter başarıdır. Okullardaki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çabalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması okullarda verimin, başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımların atılmasına yol açmıştır. (Bosker ve Scheerens, 1990:742; Çubukçu ve Girmen, 2006:122). Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmakla beraber, araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım temel belirleyicileri bulunmaktadır. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, program, öğrenme süreci, okul iklimi ve kültürü, çevre ve aile bunlar arasında sıralanmaktadır.

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1997:27). Literatürde etkili okullarla ilgili olarak şu temel özellikler dikkat çekmektedir. (Şişman, 2004:45; Turan, 2006:44. Özdemir, 1997:28; Brokover ve diğerleri,1979:12; Mackenzie,1983:8; Bickel, 1990: 861, Cohn,1987:383,384; Good ve Brophy,1986:576,577;).

1-Açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanan bir misyonları vardır.

2-Yöneticiler, kendilerini öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde davranış sergilerler.

- 3-Kendini adanmış, iyi yetişmiş ve insani nitelikleriyle dikkat çeken okul kadrosu vardır.
- 4-Öğrenme ve öğretime yardım eden güvenli bir okul iklimi,
- 5-Okul çalışanları sürekli eğitim alır, kendilerini geliştirirler.
- 6-Öğrenci gelişimini sağlamaya yönelik zengin akademik programları vardır.
- 7-Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir.
- 8-Akademik başarı yanında sosyal faaliyetlere de yer verilir.
- 9-Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.
- 10-Öğretmenler görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.
- 11-Öğrenci gelişimine rehberlik edilir, kişisel gelişimleri izlenir.
- 12-Öğrenme güçlüklerine yönelik tedbirler alınır ve stratejiler geliştirilir.
- 13-Pozitif bir okul atmosferi ve çevresi vardır.
- 14-Öğrenmeye uygun bir okul iklimi mevcuttur.
- 15- Veli-toplum desteği vardır ve okul-aile işbirliği gelişmiştir
- 16-Okul merkezli karar verilir, öğretmenler etkinliklere katılır ve sorumluluk alır.

Bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılma, bireyin var olan güçlerini geliştirme ve onu toplumun yararlı bir üyesi haline getirme işlevi, okulun en temel görevleri arasındadır. Etkili okul hareketi bu anlamda bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlamaya yönelik eylemler bütünü olarak ta nitelendirilebilir.

Etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği ve bu farklılıkların zihinlerde yer aldığı inancı egemendir. Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, bağımsız olarak okullar öğrenci başarısında bir farklılık yaratabileceğidir. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamlar, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını etkili biçimde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır. Etkili okul olmak daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Etkili okul, okuldaki eğitime temel olan şeylere sürekli vurgu yapılmasını öngörmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006:122).

Etkili okul üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan birisinde Purkey ve Smith (1983), daha önce yapılmış diğer araştırmalardan yola çıkarak, okulların etkililiğini ölçmeye yönelik kriterler üzerinde çalışmışlardır. Bu kriterleri yapısal ve sürece ilişkin olarak iki başlık altında toplamışlardır. Elde edilen bulgular Tablo: 2.2.'de yer almaktadır (Good ve Brophy,1986:581; Bickel,1990:861).

Tablo: 2.2. Etkili okulun kriterleri

A) Yapısal faktörler	B) Süreçsel faktörler
1-Okul merkezli yönetim ve demokratik karar verme, 2-Yapısal liderlik, 3-Okul personel geliştirme, 4-Ailenin katılımı ve desteği, 5-Akademik başarıya odaklanma, 6-Öğrenmeye geniş zaman ayırma, 7-Çevresel destek, 8-Anlaşılır program ve organizasyonu, 9-Kararlı öğretim kadrosu,	1-Kolektif planlama ve arkadaşlık ilişkileri, 2-Açık ve anlaşılır amaçlar ve yüksek beklentiler, 3-Düzen ve disiplin, 4-Topluluk duygusu

Okulu etkili kılma çabaları başarısız bir okulu başarılı kılma, yani okulu geliştirme sürecidir. Bir anlamda mevcut durumu değiştirmeye yönelik eylemler bütünüdür. Değişme talebi merkezi yönetimden gelebildiği gibi yerel eğitim yetkililerinden de gelebilir. Değişmenin altında okulun krizde bulunması ya da etkililik araması yatabilir. Kriz altında bir okulu etkili hale getirmede literatür bulgularının bu okulda uygulamaya konulması en etkili yol olabilir. Araştırma bulgularına göre duyarlı yönetici, öğretmen yeterliliği, öğrenci duyarlılığı, çevrenin eğitime olumlu bakışı, okulun pozitif kültürü ve öğrenme ortamı gibi unsurlar öğrenci başarısına etki eden önemli etkenlerdir. Doğaldır ki bir okulun etkililiği için o okulda değişme girişimine destek olacak bir takımın kurulması önemli olacaktır (Balci,2002:37).

Etkili olan başarılı okullarda; okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur; okul saatlerinin dışında kalan vakitlerinin büyük bir kısmını okulda geçirirler, ekip ve takım ruhu egemendir, öğrencileriyle bire bir ilgilenirler. Okulun gündelik ve geleceğe ilişkin

sorunlarını tartışır; program dışı etkinliklerle çocukların çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler. Ekip çalışması ruhu ve karşılıklı güvene dayalı olumlu bir öğrenme ve çalışma ortamı vardır. Bu okullarda öğretmenlerin niteliklerinden şüphe edilmez ve kendilerini öğrencilerinin en üst seviyede öğrenmelerine adanmışlardır. İyi ve kötü öğretmen yoktur. Bütün öğretmenler iyi olmak zorundadır. Çünkü onlar çocukların yaşamını etkiler. Kötü öğretmen kötü gelecek, iyi öğretmen iyi gelecek demektir. Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler. Pozitif tutum, pozitif sonuçları doğurur. Kendini gerçekleştiremeyen, hayata ve okula ilişkin pozitif tutuma sahip olmayan bir öğretmenin çocuklara bir şey öğretmesi mümkün gözükmemektedir (Turan, 2006:33,43;2007:83).

Etkili olmayan başarısız okullarda ise;

- 1-Amaçlar hakkında uzlaşının yeterli olmadığı,
- 2-Okul çalışanları arasında daha az iletişimin olduğu,
- 3-Yönetici ve öğretmen çatışmasının yoğun bir şekilde yaşandığı,
- 4-Okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık ve verimsizliğin olduğu,
- 5-Okulun havasında bir hoşnutsuzluğun egemen olduğu,
- 6-Öğretmenlerin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı,
- 7-Öğrenci devamsızlığının fazla olduğu,
- 8-Öğrenci başarısının düşük olduğu,
- 9-Disiplin konularında birtakım sorunların yaşandığı,
- 10- Uygun öğrenme ortamlarının olmadığı,
- 11-Kişiler arası ilişkilerde çatışmanın egemen olduğu,
- 12- Sosyal faaliyetlere yeterince yer verilmediği,
- 13-Ailenin okuldan soyutlandığı gözlenmektedir (Bickel,1990:858; Şişman, 2004:45; Good ve Brophy,1986:576).

Etkili okul konusu, örgütsel etkililik konusunda olduğu gibi oldukça karmaşık, kapsamlı, farklı değerlerle yüklü bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Okulların amaçlarının karmaşık, çok boyutlu, soyut nitelikte olması, akademik, sosyal, ekonomik, politik vb. yönlerden çeşitli değerlerle yüklü olması, bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlandırmaktadır (Şişman; 2002:26). Etkili okul ölçütü olarak geliştirilen standart başarı testlerini kullanılması önemli olmakla beraber yetersizdir.

Okul hem öğrenci başarısı boyutunda, hem de öğrenci başarısı ile ilgili koşulları hazırlamada etkili olabilir. Diğer taraftan okulun etkiliğini sınıf başarısı ile sınırlı tutmak yetersizdir. Ders başarısı önemlidir; ancak okulun diğer hedefleri de bir onun kadar önemlidir (Balci,2002:85).

Etkili okula yol açan etkenler doğaları gereği nitelikseldirler. Genelde tutumsal, güdüsel ve örgütsel etkenlerden oluşmaktadır. Bu faktörler genelde her okulda mevcuttur. Bunun anlamı her okulun gelişme potansiyeli var demektir. Ancak, tutumsal ve güdüsel etkenlerin değişimi zaman almaktadır. İnsanlar tutumlarını bir gecede değiştiremeyeceğine göre okul geliştirmeye girişenler ısrarlı, sabırlı ve sebatlı olmalıdır (Balci,1998:182).

Etkili okul araştırmaları öğretimin niteliğini geliştirme öngörüsüne dayanmaktadır. Etkili öğretim ise yeni bir yönetici anlayışını gerektirmektedir. Bu yönetici okulu sınıf ve koridorlardan yönetecek, arandığında okulun her tarafında görülebilecektir. Bir öğretim lideri olarak temelde öğretim sorunları ile ilgilenecek, öyle ki öğretim işlerine yeterince vakit ayırabilmek için bazı yönetsel iş ve işlemleri astlarına devredebilecektir (Balci,1998:182). Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimle ilgili konularda yetkindirler. Bu okullarda, öğretmenlerin performansları sürekli olarak değerlendirilir. Bu okullarda, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur. Etkili okulların en önemli özelliklerinden birisi de okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimle ilgili etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalarıdır. Okulun eğitim öğretim politikasını belirten açık bir vizyonun ve misyonun tanımlanması, öğretim programının uygulanması, öğretimin yönetimi, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin performanslarının sürekli izlenmesi ve uygun geri bildirimlerde bulunulması ve öğretim programının değerlendirilmesi, okulun eğitim öğretim etkinlikleri üzerinde doğrudan etkisi olan liderlik davranışlarıdır (Çubukçu ve Girmen,2006:125).

Etkili okul araştırmalarının sonuçlarının genellenebilmesi, sosyal bilimlerde yapılan bütün araştırmalarda olduğu gibi beraberinde birtakım sınırlılıklar taşımaktadır (Şişman; 2002:133). Bütün bu sınırlılıklara rağmen bu konuda yapılacak her türlü çalışmanın okulları geliştirme yönelik önemli katkıları olacaktır.

Literatürde etkili okul araştırmaları, temel belirleyicilerden hareketle başlıca dört dönemde incelenmektedir. Bu dönemler çeşitli yazarlar tarafından a) 1970 öncesi ilişkisel araştırmalar, b) 1970 sonrası bireysel okul araştırmaları, c) 1985'e kadar etkili okul araştırmaları d) 1985 sonrası etkili okul araştırmaları olmak üzere dört dönemde incelenmektedir. Birinci grupta yer alanlar, örneklem gruplarına dayalı karşılaştırmalı araştırmalar, ikinci grupta yer alanlar, örnek olay ve benzeri çalışmalara dayalı süreç araştırmaları, üçüncü grupta yer alanlar, büyük ölçekli süreç ve çıktı araştırmaları, dördüncü grupta yer alan araştırmalarda karşılaştırmalı nedensel-ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Son dönemlerde yapılan etkili okul araştırmalarında, araştırmacıların daha çok okulun alt sistemlerinden olan sınıflara ve sınıf etkinliğinin araştırılmasına yöneldikleri gözlenmektedir. (Şişman,2002:89; Balcı,2002:16-20;Baştepe,2002:84).

Etkili okullarla ilgili olarak yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, bu okullarda sıradan bir öğretimin dışında farklı bir öğretimin ve ortamın var olduğudur. Etkili okul araştırmacıları karmaşık ve sosyal bir sistem olan okulun, içinde yer alan herkesin yaşantı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu kabul etmektedir (Şişman; 2002:35). Esasen etkili okul etkili öğretimi içermektedir. Etkili öğretim ise öğrenim sürecinde yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, vb. unsurların ortak çabalarının ürünüdür.

Eğitim çok pahalı ve vazgeçme maliyeti de çok yüksek olan bir yatırımdır. Bundan dolayıdır ki okulların etkililiğe ulaştırılması çabaları tüm dünya uluslarının eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır. Etkili okul araştırmalarına ve okul geliştirme süreçlerine geçmişe göre bugün daha çok ihtiyaç vardır. Okulların hedeflerine nedenli ulaştıklarının belirlenmesi, okulların etkililik bakımından heterojen bir dağılım göstermesi, okulun genç nüfusun gelişimine etkileri ve benzeri nedenler bunları gerekli kılmaktadır (Balcı,2002:36).

2.1.4. DEĞİŞİM SÜRECİNDE ETKİLİ OKULLAR

İnsan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşan örgütler, daha etkili olabilmeleri için bir dizi değişim müdahalelerini, becerilerini, eylemlerini, araçlarını veya tekniklerini uygulayarak örgütsel gelişmelerini sağlarlar (Balcı,2000:1; Karşlı, 2004:50).

Son yıllarda insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızlilikta değişim yaşamaktadır. Bu değişim yapılar, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir. Toplumsal yaşantıda, teknoloji ve kullanılan araçlarda 40–50 yılda görülen değişimler, farklılaşmalar artık bir yıl, bir ay, hatta bir gün içinde dahi gözlenebilmektedir (Can,2002:1). Bu süreçte eskiye göre daha yoğun ve daha hızlı bir etkileşim yaşanmakta, buna bağlı olarak ta kültürler, toplumlar ve ülkeler arasındaki sınırlar kalkmaktadır (Erdoğan,2004:1).

En genel anlamıyla değişim; belirli bir sürede herhangi bir olguda meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan,2004:9). Başka bir ifadeyle, “bir yerin yerine yeni veya başka bir yerin, bir şeyin yerine yeni veya başka bir şeyin, bir yapının yerine yeni veya başka bir yapının, bir yöntem veya tekniğin yerine başka bir yöntem veya tekniğin, ya da bir düşünce veya inancın yerine başka bir düşünce veya inancın konulması”dır (Karşlı, 2004:6).

Değişme, hayatın önemli gerçeklerinden biri olup, sürekli olarak değişen teknolojik, sosyal, ekonomik ve siyasal yapılar, örgütler üzerinde değişim yönünde çevreye uyum için bir baskı yaratmakta, sosyo-teknik sistemlerin yapı, insan, amaç ve işleyişlerinde de gerekli değişikliklerin yapılmasını zorlamaktadır (Özdemir,1997:5, Peker,1995:1). Tye ve Tye’ye göre günümüzde örgütleri değiştirmeye zorlayan faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Akt: Özdemir,1997: 5):

Küreselleşme: 20-30 yıl gibi kısa bir zaman öncesine kadar çocuğumuzu yakın yerlere okumaya göndermeye çekinirken, bugün dünyanın her yerinde eğitim imkanları aranmaktadır.

Ekonomik sistem: Ekonomideki küreselleşme dünyayı neredeyse tek bir ülke konumuna sokmuştur. Buna paralel olarak uluslar arası rekabet de artmıştır.

Çevresel sistem: Gelişen sanayi üniteleri tarafından kirletilen çevre bütün insanlığın sorunu haline gelmiştir. Dünya kamuoyu bu konunun üzerinde önemle durmaktadır.

Politik sistem: Demirperde ülkelerinin çöküşüyle dünya, tek kutuplu siyasal bir gücün egemenliğine dayalı olarak yeniden şekillenmektedir.

Kültürel sistem: Sosyal, siyasal ve teknolojik alandaki gelişmeler kültürel oluşumları etkilemektedir.

Teknolojik sistem: Teknolojide yaşanan çok hızlı değişim insanoğlunun yaşama biçimini etkilemektedir.

Değişimi gerekli kılan nedenleri iki ana başlık altında toplamak mümkündür. 1) Bir şeyleri daha iyi yapabilmenin yollarını araştırmak, 2) İç ve dış çevrenin değişen beklentilerini karşılamaktır. Bu iki amacı gerçekleştirmek örgütsel etkililiğin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Oklun,1996:565).

Değişimin hem birey hem de toplum üzerinde olumlu yönde etki etmesi değişimin iyi yönetilmesine bağlıdır (Kocabaş,2006:31). Bu nedenle, değişim kendiliğinden oluşan bir olgu değil, strateji gerektiren bir süreçtir. Değişim yönetimi değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanının konması, hazırlanan değişim programını uygulanması ve değerlendirmenin yapılması gibi süreçleri içerir (Erdoğan,1997:204). Bu durum sürecin sistematik bir yapı içerisinde ele alınmasını ve sisteminin yeni gereksinimleri karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Değişimden kimin sorumlu olacağı, değişimin gerekçesinin neler olacağı, amaca ulaşıldığında nasıl bir sonuç alınacağı, değişime kimlerin destek vereceği, yeni sistemin nasıl kurulacağı, başarı veya başarısızlığın nasıl belirleneceği, değişimin nasıl başlatılacağı ve sürdürüleceği gibi sorulara değişimle ilgili kararın verilme sürecinde yanıtlanması gereken önemli sorular arasında yer almaktadır. Değişim veya yeniliğin kabulünde ortak ilkeler şunlardır (Karlı, 2004:7).

- Değişimin konumu yükseltici olması kabullenmeyi kolaylaştırır.
- Değişim, ne kadar az zihinsel etkinlik gerektirirse o kadar kolay kabul edilir.
- Maddi olan değişim olmayana göre daha kolay kabul edilir.

- Değişimin somut oluşu kabullenmeyi hızlandırır.
- Değişimin deneyim ve değerlere yakınlığı kabullenme şansını artırır.
- Değişimin gruplar ve toplumlarca kabulü, bireysel kabullenmeyi kolaylaştırır.
- Değişimin küçük çapta ve sınırlı koşullarda denenebilir olması, kabullenme süresini azaltır.
- Değişim ne kadar çok fayda sağlayıcı görülürse, o kadar kolay ve hızlı kabul edilir.
- Değişimin saygınlık kazandırma olasılığı ne kadar fazla ise o kadar çok istenir.
- Değişim kültürle ne kadar çok uyuyorsa, o kadar kolay kabullenilir.

Değişim süreci bir öğrenme sürecidir ve bu süreç sürekli gelişen bir yapıya sahiptir (Keskin,2003:12). Örgütler yaşamak için bilgiyi kullanmak, üretmek ve paylaşmak zorundadır. Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle “bilgi toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle yeniden ele alınarak; bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesini sağlamak olmalıdır (Arslan ve Eraslan,2003:1). Eğitim örgütlerini hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir kurum olarak değerlendirirsek, yaşanmakta olan değişimin dışında kalmayacağı hatta bu değişimde etkin bir rol alacağını söyleyebiliriz (Tabancalı,2003:314).

Eğitimde değişme ile ilgili çabalar, mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesiyle başlar. Bu aşamada eğitimde değişmeye niçin ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap aranır (Özdemir,1997:20). Eğitimsel değişmeler eğitim sisteminde daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmak, eğitsel gereksinimleri daha etkili karşılamak, gelecekteki toplumsal gereksinimleri karşılayacak bilgi, beceri, davranışları, anlayışları oluşturmak, bireysel ve toplumsal yaşamın sürdürülebilirliğini ve geliştirilmesini sağlamak amacıyla yapılabilir (Gökçe,2005:328).

Eğitim alanındaki değişim sürecinde “okul” değişimin odağında yer alır. Başarının derecesini okullar belirler, bu nedenle öğrenme sürecinin kalitesini geliştirebilmek için okullardan aktif ve yaratıcı bir rol üstlenmeleri beklenir. Bu bağlamda eğitimin merkezinde yer alan okulların eğitimde ortaya çıkan yeni değerler

ışığında çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılması ve etkili kılınması gerekmektedir.

Eğitimde yenileşme ve reform çabalarının başarıya ulaşması için eğitim ve eğitimin yönetimine yönelik geleneksel bakış açılarının da değişmesi gerekir (Turan,2006:313).Yenileşme girişimleri köklü değişimleri, yeniden yapılanmayı ifade eden düzenlemelerdir. Eğitim programlarındaki ve öğretim sürecindeki olası köklü değişiklikler eğitimde bu düzenlemelerin uygulanması ve gerçekleştirilmesinde önemli bir yer tutar (Erçetin,1997:188).

Küresel rekabet ortamında örgütler, değişimlere tepki göstermek ve beklenmedik fırsatlardan yararlanabilmek için hızlı ve doğru karar vermek durumundadır. Ülkelerin eğitimle ilgili belirlenen hedeflerine ulaşmaları etkili yönetim stratejileri uygulamaları ile mümkün olmaktadır. Dünyadaki örgütler sürekli olarak değişme ve gelişmenin yollarını ararken, bilgi gelişmenin merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim kurumları bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada ve üretmede olduğu kadar, bilgi temelli bir teknolojiye dayanan yeni yüzyılın gereklerine yanıt verecek bilgili ve becerili nesilleri yetiştirmek bakımından da sorumluluk taşımaktadır. Bu durum eğitim örgütleri üzerinde yoğun baskı oluşturmakta, değişme ve gelişmeye zorlanmaktadır. Bu bakımdan gelişmiş ülkelerde dahi, eğitimde etkililiği sağlayabilmek açısından birbirini izleyen eğitim reformları gerçekleştirilmektedir (Muratoğlu ve Özmen, 2005:2).

Eğitimde değişim uygulamalarının başarısı yeniliği yürüten öğretmen ve yöneticilerin yeterlilikleri ile doğrudan ilgili olduğu için eğitim örgütlerinde yenileşme ile birlikte personel geliştirme eylemlerine ağırlık verilmelidir (Özdemir ve Cemal oğlu:2). Başarılı yenilikler yapabilmek için yeniliği gerçekleştirecek personelin bu yeniliği (değişmeyi) anlamış olması gerekir. Eğitimde yapılacak değişim girişimlerinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi ne kadar gerekli ise değişimin sistematik olarak yönetilmesi de bir o kadar önemlidir. Eğitimde değişimin sistematik olarak yönetilmesinde;

- 1- Değişim bir anda olup biten bir olay değil, değişme bir süreci içerir.
- 2- Değişimin öncelikle vizyonu ve misyonu tespit edilmelidir.
- 3- Değişimin başlangıç safhaları daima belirsizlik ve gerginlik içerir.

- 4- Uygulayıcıların değişime karşı tutumları değişimin başarılı olmasında belirleyici bir unsur olarak görülmelidir.
- 5- Değişimin başarısı bununla ilgili aktörlerin karşılıklı etkileşimine bağlıdır.
- 6- Değişimin başlatıcıları eğitimde taraf olan herkesin destek ve katkısını almalıdır.
- 7- Değişimin çeşitli aşmalarında beklenen ve planlanan sonuçlara ulaşmanın yanında beklenmeyen ve tahmin edilmeyen bazı sonuçların da ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır.
- 8- Değişme sadece bir kesime bırakılmamalıdır. Yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve kamuoyunun gönüllü değişme ajanı olması teşvik edilmelidir.
- 9- Değişim sürecinin her aşamasında uygulamanın değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi gerekir (Good ve Brophy,1986:586; Özdemir,1997: 21).

Sosyo-ekonomik ve politik faktörler, toplumsal değişme sürecinde birinci derecede rol oynamaktadır(Eskicumalı, 2003:27). Bu faktörler eğitim kurumlarına bir anlamda yön ve şekil verirler. Eğitim kendisine biçilen rolünü özel bir çevre olarak oluşturulmuş okul aracılığı ile oynar.

Eğitim sistemlerinin başarısı, etkililiği ve verimliliği ile ölçülmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan toplumsal sorunların sıklığı ve karmaşıklığına rağmen bu sorunların çözümünde eğitimin, dolayısıyla okulların önemli bir yere sahip olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Hayatın niteliği ile okulun niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir yaşama ve oyun alanı olan okulun insan hayatında önemli bir role sahiptir. Daha güçlü bir eğitim sisteminin oluşumunda, okul stratejik bir role sahip olacaktır. O bakımdan daha nitelikli bir gelecek için okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin rol ve görevlerinin yeniden tanımlaması, yapılması düşünülen değişim sürecinin öncelikleri arasında yer almaktadır (Turan, 2006: 33).

Okulların bürokratik yapılarına yapılan eleştiriler, yeni ilkelere ve değerlere dayalı alternatif bazı yöntemlerin gelişmesine yol açmıştır. Geçen yüzyılda okulların yönetiminde hiyerarşik bir örgüt yapısı görülmekte iken, geleneksel ilişki modellerindeki değişim, okul yönetimi için yeni yapı kurmaya yönelik profesyonel ve yerinden yönetimli kontrol sistemine doğru bir eğilimi ortaya çıkarmıştır (Cerit,2005:98).

Okul, insan hayatında önemli rol oynayan bir yaşama alanıdır. Okulun niteliği ile hayatın niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. İnsan gibi her okulun, kendine özgü bir kişiliği vardır. Okullar ziyaret edildiğinde bazı müdür, öğretmen ve velilerin öğrencilerine ve okula karşı ilgisiz ve kayıtsız olduğu ve çalışanların yaptığı işten zevk almadıkları görülür. Bazı okullarda ise, tam tersi bir durum söz konusudur. Okulların varlık sebebi olan eğitim-öğretim hizmeti okulların mevcut yapılarından olumlu veya olumsuz olarak etkilenmektedir. Okullardaki eğitim ve öğrenim hizmetini iyileştirmek için belirli ilkelerin izlenmesi gerekmektedir. Okul gelişim uygulamalarında aşağıdaki unsurlar dikkate alınmalıdır (Turan,2006:33):

- Gelişim okul-tabanlı olmalıdır.
- Okulun bütünü bir değişim birimi olarak görülmelidir.
- Öğretmenlerin ve müdürlerin mesleki gelişimlerine önem verilmelidir.
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanlar okulun meseleleri ile yakından ilgilenilmelidir.
- Okulda kurumsallaşma ve bunu sürdürülebilirlik sağlanmalıdır.
- Değişime ayak uydurma okul kültürünün bir parçası olmalıdır.
- Paydaşlar sürece dâhil edilmelidir.

Mevcut gelişmeler ve okulun çevresinde ortaya çıkan ekonomik, teknolojik, toplumsal alanda yaşanan değişimler eğitime, dolayısıyla okula olan bakış açısını değiştirmektedir. Bu süreçte, her toplumun okullar aracılığıyla gerçekleştirmek istedikleri her toplumda benzerlikler taşıyan bazı beklentileri vardır. Bu beklentileri şöyle sıralayabiliriz (Lipham ve diğerleri. Akt: Aydın, 2002:3).

A. Entelektüel Boyut

1. Bilgi sahibi olma: Bilgi ya da kavramlar açısından birikimli olma
2. Bilgiyi iletişimle paylaşma: Bilgi elde etme ve iletme becerisi
3. Bilginin yaratılması: Yaratıcılık ve ayırt etme
4. Bilgiyi isteme: Öğrenme arzusu

B. Toplumsal Boyut:

1. İnsandan insana: Gündelik ilişkilerde iş birliği
2. İnsandan devlete: Sivil haklar ve ödevler
3. İnsandan ülkeye: Bireylerin vatanlarına sadakati

4. İnsandan dünyaya: Kişiler arası ilişkiler

C. Kişisel Boyut:

1. Fiziksel: Sağlıklı ve gelişmiş bir beden
2. Duygusal: Zihinsel sağlık ve tutarlılık
3. Etik: Ahlâkî dürüstlük
4. Estetik: Kültürel ve boş zaman etkinlikleri ile uğraşma

D. Verimlilik Boyutu

1. Meslekî Rehberlik: Bilgi verme ve seçim
2. Meslekî Hazırlama: Yetiştirme ve yerleştirme
3. Ev ve Aile: Ev işleri ve aile
4. Tüketici: Kişisel satın alma, bütçe ve yatırım

Dünyadaki değişim ve tahmini oluşumlara göre eğitimin ve okulun işlevi sürekli ve yeniden tanımlanmak zorundadır. Eğitim ve toplum durağan bir yapıyı öngörmez, aksine değişim, toplumsal değer ve amaçların sürekli inşa edildiği yaşama alanıdır. Nasıl bir hayat sürdürmeyi tasarlıyorsak okulu da ona göre yeniden kurmak gerekir (Turan,2006:307). Bilgi toplumundan bahsedildiği bir dönemde, örgütsel öğrenmenin uygulanmadığı okullarda başarıdan söz edilemez. Okulların temel işlevleri bilgi üretmek ve yaymak olmalıdır. Öğrenen bir okul anlayışı ile öğrenen bir toplum oluşturma eğitim sisteminin temel hedefleri arasında yer almalıdır.

Nüfus yapısına bağlı olarak ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye gözlenmekte olan önemli değişimlerin eğitime olan talebi arttırmakta ve bu talep eğitime yeni fonksiyonlar yüklemektedir. Öğretim programlarının yenilenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması, internet alt yapısının tüm okullarda sağlanması, tüm okullarda normal öğretime geçilmesi, öğretmen statüsünün yükseltilmesi, anne-babaların bilinçlendirilmesi, okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi, bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi eğitime yüklenen yeni fonksiyonlar arasında sıralanmaktadır (MEB,2005:6).

Dünyada meydana gelen değişimlere paralel olarak eğitim alanında farklı bakış açılarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitimle ilgili eski ve yeni yaklaşımlar Tablo: 2.3.'de yer almaktadır.

Tablo: 2.3. Eğitimde Eski ve Yeni Yaklaşımların Karşılaştırılması

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Ürün temelli	Süreç temelli
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatının sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir	Okulda herkes birlikte öğrenir
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz	Velilerin işbirliği esastır

Kaynak: Özdemir, 1997:16; Çalık,2003:127

Eğitim dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir. Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını devam ettirebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasına bağlıdır (Demirtaş,2006:9). Günümüzde teknolojinin yardımıyla bilgi, sınırsız bir şekilde dağıtmakta ve paylaşılmaktadır. Bilginin doğasına ve rolüne ilişkin algılarda da köklü değişiklikler olmaktadır. Geleneksel olarak bilgi tek yönlü olarak üretilmekte, aktarılmakta ve kullanılmaktaydı. Oysa çağcıl okul, bilginin birlikte ve sürekli yeniden üretildiği bir yaşama alanı olarak görülmektedir (Turan,2006:312). Bu alanda, bilgi temelli ve örgütsel gelişmesini öğrenmesini öğrenen bir yapı üzerine kuran toplumlar, gelecekte ülkeler arası politikalarda belirleyici rol alacaklardır.

Dünyada yaşanmakta olan değişimin ana motoru hiç kuşkusuz bilim ve teknolojidir. Bilim ve teknolojiye hâkim olanlar refah, kuvvet ve itibara sahip olmaktadır. Bismark'ın dediği gibi “Okullara sahip olan ülke, geleceğe de sahiptir.”

Eğitim sistemi dünün değil bugünün ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıda olmalıdır. Eğitimsel faaliyetler amaçsızlıktan, önyargılardan ve hantallıktan uzak, akıl ve bilimin ışığında rasyonel bir platformda kendisine yön aramalıdır (Çengel,2006:197). Yapılması gerekli olan şey, okullardaki standartları yükseltmek ve oldukça sıkı bir disiplin sağlamak olmalıdır (Drucker,1994:239).

Bireysel ve örgütsel öğrenmenin önem kazandığı dünyada örgütlerin “öğrenen örgüt”, okulların ise “öğrenen okul” anlayışına uygun yeni bir davranış sergilemelidirler. Senge’ye (2000:15) göre, öğrenen örgütlerin 5 temel disiplini uygulamaları gerekmektedir. Bunlar;

1.Sistem Düşüncesi: Bütünü ve parçaları bir sistem içinde görmeyi sağlar. Dolayısıyla örgütsel olayları bir bütün içinde görmemize ve sorunları nasıl giderebileceğimize ilişkin daha geniş olanaklar sunar.

2.Kişisel Ustalık: Örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebileceğini, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmenin güvencesi olmayacağını ifade etmektedir. Fakat bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin olmayacağını ileri sürer.

3.Zihni Modeller: Dünyayı algılayışımızı, eylemlerimizi, sorunlara karşı çözümlerimizi etkileyen zihnimizde yerleşik olan varsayımları ve genellemeleri ortaya çıkarıp iyileştirmeyi ve gerekiyorsa değiştirmeyi içerir.

4.Paylaşılan Vizyon: Paylaşılan vizyon bir fikir değildir, daha ziyade insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Aslında örgüt çalışanlarının bireysel vizyonlarını örgütsel ve paylaşılan vizyona dönüştürmeyi ifade eder.

5.Takım Halinde Öğrenme; Takım olarak öğrenme işbirliğine dayalı bir disiplindir. Operasyon el güvenin olduğu takım halinde öğrenme sürecinde, takım içinde üretken diyalog ve tartışmaya karşı duran etkili güçlerle yaratıcı bir şekilde uğraşmayı öğrenmeyi gerektirir.

Öğrenen okulda, öğretmen öğrenciye bilgi aktarmak yerine ona sorgulamayı, araştırmayı, incelemeyi öğretir. Öğrenen okulda, tüm personel aktif olarak öğrenme sürecine katılır. Öğretmenler de birbirlerinden ve öğrencilerden öğrenirler. Öğrenen okulda, öğrenme etkinliği, yarışmaya dayalı değil birlikteliğe ve paylaşıma dayalıdır.

Öğretim programları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım söz konusudur (Çalık,2003:127).

Öğrenen okul kavramı eğitim alanında yaşanan gelişmelerden sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Bir eğitim-öğretim kurumu olan okulun fonksiyonlarında geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişimler yaşanmıştır (Töremen,2001:17). Günümüzde okul, yalnızca bilginin aktarıldığı bir mekân değil, aynı zamanda entelektüel, duygusal, sosyal desteğin sağlandığı, yeni etkileşimci medyanın öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığı, öğrencilerin işbirliği içinde bilginin üretiminde aktif rol aldığı, hayatın sürekli yeniden anlamlandırıldığı bir yaşama ve etkileşim alanı olarak görülmelidir (Turan,2006:316).

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumlarının da rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur.

- a) Eğitim toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar.
- b) Eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır (Özdemir,1997:7).

Modern dünyada eğitim sisteminin önemli bir özelliği dinamik, esnek, değişime açık olması ve hızla değişebilmesidir (Çengel,2006:197). Son yıllarda öğrenme ve öğretme tarzlarında çok kesin ve hızlı bir değişme yaşanmaktadır. Bu kısmen öğrenme süreçlerine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Öyle anlaşıyor ki önümüzdeki yıllarda okullar çok değişecektir. Bu değişme matbaanın ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bu değişiklikler için talep, bilgi toplumundan gelecek ve değişiklikleri yeni öğrenme kuramları ve öğrenme teknolojileri başlatacaktır (Drucker,1994:237).

Küreselleşme ile birlikte bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan değişim süreci ister istemez etkili okul anlayışında ve etkili okulun boyutlarında bir takım değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda eğitim uygulamalarında yeni yönetici profili olarak öğretimsel liderlik kavramının ön plana çıktığı, öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli eğitim anlayışının ağırlık kazandığı farklı bir dönem yaşanmaktadır.

2.1.5.ETKİLİ OKULLARIN ÖZELLİKLERİ VE BOYUTLARI

Okul, ülkelerin gelişmesi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgilidir. Toplumun eğitim kavramıyla özdeşleştirdiği kurum okuldur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir. Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir (Açıkalın, 1998:2).Okullardaki öğretimin niteliği, okulun niteliği ile doğru orantılıdır. Okulların temel işlevleri aynı olsa da her okulun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Okulların kendilerine özgü özellikleri bir anlamda onların etkililiklerini açıklamaya yarayan göstergeleridir.

İlgili literatür incelendiğinde, bütün araştırmacıların üzerinde görüş birliğine vardığı okulu etkili kılan özellikler hususunda ortak bir fikir olmamakla beraber bu amaçla oluşturulan listelere bakıldığında, okulun etkililiğine ilişkin etmenlerin fiziksel olmaktan daha çok nitel mahiyette olduğu söylenebilir. Belirtmek gerekir ki belirlenen bu özellikler daha çok gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların bir sonucudur. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde okul ve eğitimle ilgili öncelikli bazı sorunlar henüz çözülmemişken bu okullarda söz konusu etkili okul özelliklerinin ne ölçüde aranabileceği sorgulanabilir(Şişman; 2002:135). Diğer taraftan, batılı araştırmacılar tarafından belirlenen etkili okul özelliklerinin ne ölçüde aranabileceği bir tartışma konusu olsa da; bu konuda yapılan araştırmaların ülkemizde yapılacak olan araştırmalarda yol gösterici olacağı muhakkaktır.

Daha önceki bölümlerde sıralanan etkili okullarda olması gereken özellikler; okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, öğretmenlerin gelişmekte olan yeterlilikleri, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, öğrencilerin akademik başarıları, okul-aile ve çevre işbirliği başlıkları altında toplanabilir. Böyle bir sıralama hem konunun bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayacak hem de konunun inceleme ve araştırmasını kolaylaştıracaktır.

Etkili okul literatüründen çıkan sonuç, etkili okul etkenlerinin tek başına uygulamaya konulmasının okulu geliştirmeye yetmeyeceği olgusudur. Bir etkili okul oluşturulmak isteniyorsa etkili okulla ilgili özelliklerin tümünün hesaba katılması ve

optimum bir şekilde uygulamaya konulması gerekmektedir (Fraser, 1990:707; Good,1983:127; Marco ve diğeri,1976:243; Balcı,2002:208;1998:182). Bu durum okulla ilgili tüm etkenlerin bir bütün olarak algılanmasını ve değişim sürecine uygun olarak yeni değişkenlerin de dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır.

2.1.5.1. Yönetici Boyutu

Yönetim, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçlar doğrultusunda örgütlenmesi, eşgüdümlemesi ve yönetilmesi sürecidir (Karşı,2004:172). Bu süreçte yönetici örgütün varlığını sürdürebilmesi yönünde kararlar alarak uygulamaları ile örgütün geleceğine yön vermeye çalışır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi, etkili bir biçimde yönetilmesi ile alakalı bir durumdur.

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bireye yaşantı kazandırmak ve onu geleceğe hazırlamaktır. Eğitim örgütlerinin merkezinde yer alan okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en küçük ölçekteki etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin okulda eğitim sürecinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993: 23).

Okul yönetimi ve okul toplumu tarafından benimsenip içselleştirilmeyen hiçbir değişim projesi amacına ulaşamamaktadır (Özden,2006:3). Eğitim sisteminin verimi okuldan geldiğine göre okul yönetiminin ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerine etkisi büyüktür. Okulların yaşama ve gelişmesinden birinci derecede okul yöneticileri sorumludur (Bursalıoğlu 1979:10).

Okul yöneticisi, okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamakla görevli kişidir (Cerit,2005:86). İyi yönetilen bir okulda okul çalışanları okulun amaçlarını anlar ve bunları diğeri ile paylaşır. Bu bağlamda, okul çalışanları okulun amaç ve politikalarının gelişmesine katılır ve bunların okulda uygulanmasına destek olur. Benzer şekilde iyi yönetilen bir okulda öğrenciler arası şiddet, zorbalık vb.

olaylara rastlanmaz. Bu tür olaylar olsa bile okul yönetimi bunları ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri alır. Öğrencilerin okula devamları ve akademik başarıları konusunda gerekli gayreti gösterir. Bu okullardaki öğrencilerin aileleri onların okula istekle gitmelerinden dolayı mutludurlar (Çınkır,2006:133).

Geleceğin okul modeli kuşkusuz öğrenen okul olacaktır. Öğrenen okullar öğrenen örgütler tezine dayanmaktadır. Öğrenen okul, yöneticisi, öğretmeni ve öğrencisiyle grup halinde sürekli öğrenen ve kendini geliştiren okuldur (Çelik,1999:202). Öğrenen organizasyonlardaki yeni liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen örgütlerde liderler, tasarımcı, yönetici ve öğretmendir (Senge,2000:363). Herkesin öğrendiği bir ortamda, lidere düşen görev, yeni öğrenmelere liderlik etmektir. Bu anlamda, lider öğrenmeden sorumludur. Örgütün lideri çalışanlara karmaşıklığı anlama, sorunları çözme, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme fırsatı sağlamakta yükümlüdür (Özden,1999:156). Öğrenen okulda öğrenmenin olabilmesi için; öğrenmeye zaman ayırma ve buna okul kültürü içinde yer verme, öğrenme için yer düzenleme, öğrenme hatalarını esas almama, geriye değil ileriye dönük öğrenmeyi benimseme ve öğrenmeyi ödüllendirme yapısının oluşturulması gerekir (Demirci ve diğerleri,2006:64). Böyle bir ortamda yol gösterme ve yöneltme sorumluluğu okul yöneticisine aittir. Okulu, öğretmen ve paydaşlarla birlikte okul yöneticisi yönetir ve yönlendirir. Profesyonel bir okul yöneticisi, okulun vizyonunu ve amacını belirler. Bunu etkin şekilde yapmak için okul yöneticisinin belirli bilgi, beceri ve mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil, aynı zaman da veliler, öğretmenler ve çocuklarda okul yöneticisini bir lider ve bir rehber olarak görmeleri gerekmektedir (Turan,2006:35).

Liderlik, sıradan insanların sıra dışı ve olağanüstü şeyler başarabilmesini sağlayan belki de tek beceridir (Kotter,2007:1). Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri de, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bir okulun başarısını etkileyen bazı örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özellikler etkilidir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önem taşımaktadır

(Özdemir ve Sezgin,2002:271). Bu nedenle bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden aşağıdaki özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Özden,2006:13).

- 1-Gerçekliği ve kendini doğru algılayabilme.
- 2-Sezgilerini kullanabilme.
- 3-Değişim ve değişimin getirdiği yeni öğrenmeler için kendini motive edebilme.
- 4-Sürekli değişimle beraber onun getirdiği yeni öğrenmelerin doğurduğu sürekli gerilime dayanabilme.
- 5-Güç ve kontrolü çalışanları ile paylaşabilme istek ve yeteneğine sahip olabilme.
- 6-Başkalarının katılımını sağlama istek ve yeteneğine sahip olabilme.
- 7-Örgüt kültürünü analiz edebilme ve yeni örgüt kültürü geliştirebilme.

Eğitim alanındaki değişim süreci eğitim liderlerinin ve okul yöneticilerinin rollerini de değiştirmektedir. Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin temel ilgi ve uğraşısı, eğitim-öğretim sorunları ve bunların çözümlerine ilişkin girişimlerde bulunmak olmalıdır. Okul yöneticisi, bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devretmelidir. Böylece, öğretim liderliği yapmak için daha fazla zamanı olacaktır. Okuldaki tüm etkinlikleri öğretim ve öğrenimin geliştirilmesi yönünde bütünleştirmelidir. Bir okulun yöneticisi ne kadar başarılıysa, öğretim liderliği rolünü ne kadar başarılı bir şekilde yerine getiriyorsa, okul da o kadar başarılı olacaktır. Bu durumda, okul yöneticisinin en önemli özelliklerinden biri, öğretim liderliği yapması ve okulda öğrenme konusuna gereken desteği vermesidir (Özdemir ve Sezgin,2002:275). Eğitim liderlerinden beklenen okul yaşamının niteliğini artırmaktır. Eğitim liderliğindeki yeni gelişmeler ve araştırmalara göre, yeni okul yöneticilerden bir lider olarak şunları gerçekleştirmesi beklenmektedir (Turan,2006:34);

- (1) Okulda bir öğrenme ekibi oluşturmak,
- (2) Okul için bir stratejik plan geliştirmek,
- (3) Okul politikaları geliştirmek,

(4) Bir okul misyonu ya da okul vizyonu oluşturmak - bu vizyon aynı zaman da “ilköğretim yaşında olan her Türk çocuğunu geçmişini bilen, bugünü öğrenen ve geleceği planlayan nitelikli bireyler olarak yetiştirmek” şeklinde ifade edilen MEB’in vizyonunu da içermelidir.

Etkili okul araştırmaları, okullarda öğrenci başarısının artırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel niteliklerinin yanında, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticileri, kendilerini bir öğretim lideri olarak görmeli ve okulda eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin,2002:273). Liderlerin genel özelliklerine bakıldığında şunları söylemek mümkündür (İnce ve Diğeri,2003:438).

1. Liderler insan ve tabiat sevgisine sahip olan kimselerdir.
2. Liderler insanlar arasındaki ilişkileri yönlendirme ve yönetebilme becerilerine sahiptirler.
3. Liderler şartlar ne olursa olsun, kendilerine olan inançlarını ve güvenlerini kaybetmeyen kimselerdir.
4. Liderler işlerine düşkün insanlardır.
5. Liderler vizyon oluşturan ve yol gösteren kimselerdir.
6. Liderler demokratik kültürün oluşmasına ve katılımcı yönetimin geliştirilmesine önem verirler.
7. Liderler değişimin aktörleridirler.
8. Liderler çalışanlarının başarılarından mutluluk duyarlar.
9. Liderler örgütte heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan kimselerdir.
10. Liderler yalnızca insanları değil, aynı zamanda bilgiyi yönetmeyi de bilen kimselerdir.

Okul liderliği alanında popüler hale gelen öğretim liderliği, okul yöneticisinin asil yerinin geniş makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, okul yönetiminde yeni bir anlayış getirmektedir. Okul yöneticisinin asil işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli öldüğü, neye değer verildiği ve okulda işlerin nasıl yürütüldüğü konularına ilişkin mesajlar verebilir. Bütün işi, yazışmalarda bulunmak, öğrenci yoklamalarını tutmak, öğretmen devamsızlığını takip etmek, disiplin olaylarıyla ilgilenmek ve araç-gereç donanımı gibi işler peşinde koşuşturmak olan bir okul yöneticisinin, öğrenci ve öğretmenlere verdiği

mesaj ile zamanının çoğunu koridorda, bahçede öğrenciler arasında ve öğretmenler odasında geçiren müdürün verdiği mesaj çok farklıdır. Birincisinde okul yöneticisi, okulun asil amacını, varlık nedenini unutup o amacı gerçekleştirmek için araçlarla amaçmışçasına uğraşmakta, diğerinde ise okul yöneticisi okulun asil amacı üzerine odaklanmaktadır (Özden, 1999:147).

Okulun bir öğrenen örgüt haline gelmesini sağlayan, okul ve çevresiyle birlikte bir okul topluluğu oluşturan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini en üst düzeye çıkaracak ortamları oluşturan okul yöneticileri, okullarda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla olduğu kadar okul çevresiyle de etkili iletişim ve işbirliği oluşturarak, okulun gelişmesine katkıda bulunabilirler (Muratoğlu ve Özmen 2005:2). Diğer taraftan, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan okul örgütlerinde temel girdi ve çıktı insan olduğu için eğitim yöneticilerinin sorumlulukları diğer örgütlere göre daha fazladır. Bu yüzden okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmelidir (Töremen ve Kolay, 2003:1).

Eğitim sistemimizin kalbi olan okulların liderlik ihtiyaçları, okulların kendine özgü havasına göre değişmektedir. Her okulun kendine özgün bir ortamı ve örgütsel havası olduğundan, bir okul için geçerli olan bir liderlik tipi, bir diğer okul için geçerli olmayabilir. Ancak, genel kabul görmüş ve her okulda geçerli olduğu söylenebilecek bazı liderlik ilkelerinden de bahsetmek mümkündür. Bunların başında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemeleri gelir. Okul yöneticisinin, okulunun başarısını arayan ve bu yönde çalışan etkili bir öğretim lideri olması gerektiği kabul edilebilir. Okul yöneticisi, etkili yönetim becerilerinin yanında, öğretimsel liderlik rolünü de etkili şekilde gerçekleştirirse, okulun, hedeflerini gerçekleştirme şansı artacaktır (Özdemir ve Sezgin, 2002:281).

Etkili lideri etkili olmayan liderden ayıran özelliklerin neler olduğu konusunda bir görüş birliği sağlanamamıştır. Liderliğe ilişkin tanımlar durumsal ve değişken olup, yapılan tanımlar genelde belirli dönemlerde liderde görülen özellikleri ve davranışları içermektedir (Karip,1998:443). Buna bağlı olarak her okulun bulunduğu çevresiyle

öğrenci ve öğretmen profillerinin özelliklerine bağlı olarak okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışları da farklı olmaktadır (Şişman,2004:75). Mevcut çalışmalar her örgüt, her durum ya da herkes için ideal bir liderlik tipinin olmadığını, liderlik rol ve davranışlarının örgütün ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda değiştiğini göstermektedir. Liderlerin rol ve davranışlarını belirleyen temel etkenler, örgütlerin amaçları, lideri takip eden örgüt çalışanlarının beklentileri ve içinde bulunulan durumun özellikleridir. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak, personeline öğretimsel kaynaklık yapabilmelidir. Eğitim-öğretim etkinliklerine ve okulun amaçlarına ilişkin yüksek beklentiler içinde bulunmalıdır. Okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalı, öğretmenlere ve diğer okul personeline gerekli kaynakları sağlamalı, okulda etkili bir iletişim sisteminin kurulmasında önderlik etmeli, okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlamalı, okulun her alanında her an görünür nitelikte bir kişi olmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetleriyle bizzat meşgul olarak, o okulda eğitimin ne anlam ifade ettiğine ilişkin model oluşturmalıdır (Özdemir ve Sezgin,2002:281).

Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutu önemli bir yere sahiptir. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi okul yöneticisinin liderlik özelliği ve vizyon oluşturmalarıdır. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede, okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yeri olduğu, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulun varlık nedenini ve eğitim öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm personeline aktarabilmelidir (Çubukçu ve Girmen, 2006:124).

Aktif öğrenmenin ön plana çıktığı etkili okullarda, güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve farkında olma gibi beş temel nitelik göze çarpmaktadır.

Güven: Kendine güvenen ve öğrenmeye hazır olan yöneticilerin kendilerine saygı duydukları görülmektedir. Bu yöneticiler kendilerini okulda güvende hissederler ve rahattırlar.

Enerji: Yöneticiler sürekli meşguldürler ve katılımcıdırlar. Okula ara vermeksizin çalışmaktadırlar. Okulda bekleyen, sıkılan ya da zamanını boşa geçiren kimseye rastlanmaz.

Özdenetim: Okul çalışanları işlerinden ve öğrenmelerinden sorumludurlar. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Kendi seçimlerini yaparlar.

Gruba Ait Olma: Okul yöneticileri okul çalışanlarıyla ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır. En önemlisi birbirlerini dinlerler. Kabul eder ve edilirler. Saygı görürler ve saygı duyarlar.

Farkında Olma: Okul çalışanları okulda olup bitenden haberdardırlar. Öğrenciler sınıfta neler olduğunu bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze çarpar. Diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar(Açıkalin ve Babadoğan,2006:154).

Okul yaşamında kurumsallaşan bir vizyon anlayışı okulun etkililiğine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu vizyonu oluşturacak okul liderinden şu üç temel rolü yerine getirmesi beklenir. Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır(Çelik,1997:472)

1-Yolu Görmek: Liderlik açısından öncelikle yolu görmek büyük önem taşımaktadır. Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsüdür. Ulaşılması gereken hedeftir. Yolu görmek sezgisel bir gücü gerektirir. Lider düşünme ve sezgisel gücüyle geleceğin gizemli perdesini aralar ve geleceğe ışık tutar.

2-Yolda Yürümek: Liderin başarısı sadece yolu görmekle sınırlı değildir. Yolu görüp te yolda yürümeyen çok lider vardır. Lider yolu görmenin yanında gördüğü yolda yürümesini başaran liderdir. Yolda yürümek liderin kararlılığını göstermektedir.

3-Yol Olmak: Lider vizyonu ile insanları arkasından sürükleyen kişilerdir. Bu liderlerin ürettikleri vizyonlarla yeni yollar açarlar. Lider düşünce ve sezgisiyle oluşturduğu yolla vizyona ulaşmayı sağlar. Liderin açtığı bu yoldan izleyenler güven içinde yürüyebilir ve yolun sonunda hedefe ulaşabilirler.

Sağlıklı bir örgütsel işleyiş ancak, yönetim alanında yeterli düzeyde eğitilmiş ve liderlik rolünü oynayabilecek gerekli bilgi ve becerilerle donanımlı yöneticilerle sağlanabilir (Kaya,1984:264). Okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın, durmadan büyüyen ve karmaşılaşan bürokrasi, okul yöneticilerinin farklı rol algıları, zamanın sınırlılığı, yetiştirme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği, gibi etkenler okul müdürlerinin öğretim liderliğini güçleştirmektedir (Gümüşeli,

1996:10). Okul müdürlerinin yönetme yöntemlerine ilişkin algıları da bu güçlüğü derinleştirmektedir. Bu güçlüğü aşılmasında okula dayalı yönetim anlayışı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi için önerilen en önemli bir kaç yenilikten biridir. Karar verme yetkisinin okullara verilmesi 1980'lerden sonraki en önemli eğitim stratejisidir. Okula dayalı yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir (Güçlü,2000:1).

Etkili okul yöneticilerinin en önemli başarılarından biri de öğretimi daha etkili kılmak amacıyla birlikte çalıştığı kişileri güdülemesidir. Yapılan araştırmalarda, etkili örgütlerde kararlar alınırken çalışanların kararlara dahil edildiği görülmüştür. Gerçekte, kararlar alınırken örgütte çalışanların görüşlerinin alınması etkili okullarda gözlemlenen en önemli etmenlerden biridir (Çelikten,2000:1).

Diğer taraftan, bazı okul yöneticilerinin okullarında, öğretimin etkililiğini artırılmasının önünde ciddi engeller olduğunu ileri sürerek, mevcut durumu sürdürme eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Bu durumun haklı görülebilecek yönleri olabileceği gibi, okul uygulamalarında tamamen okul yöneticisinin aktif katılımı ve desteği ile yapılacak pek çok çalışma da bulunmaktadır. Okul yöneticisinin yetkilerinin sınırlı olması, kaynak yetersizliği, siyasal baskılar, birlikte çalışacağı öğretmeni seçememe, başarısız öğretmeni sistem dışına çıkaramama vb. sorunlar okul yöneticisinin performans yönetimi sürecinde başarılı olmasını engelleyen olumsuz faktörler arasında yer alır. Buna karşın, okul yöneticisi, sınırlı da olsa, okul yönetiminin imkânlarını kullanarak pek çok çalışma yapabilir. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi, mesleki gelişimine katkı, okulun öğrenen örgüt haline getirilmesi, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü, okulda öğretmenlerin performans düzeyini artırabilir. Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür (Cemaloğlu,2002:4).

Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuşkusuz okul yöneticileridir (Çelikten,2000:1). Genel olarak konuyla ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip oldukları görülmektedir

(Mackenzie,1983:8; Şişman,2002:224; Bickel,1990:860; Turan,2006:35-36; Good ve Brophy, 1986:576-577, Lezotte, 1985:818-819; Balcı,2002:124;Rosmiller ve John, 1987:384; Cohen,1983:31-38)

Okul yöneticileri;

- Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluştururlar.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlarlar.
- Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunurlar.
- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olurlar.
- Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptirler.
- Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretirler.
- Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvururlar.
- Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük ederler.
- Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergilerler.
- Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlarlar.
- Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf ederler.
- Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlarlar.
- Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygularlar.
- Kendisini öğretim lideri olarak görür ve bu yönde faaliyet gösterirler.
- Yönetimde etik ilkelere uygun davranırlar.
- Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirirler.
- Personelin okula bağlanmasını sağlarlar.
- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.
- Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranırlar.
- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.
- Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.
- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlarlar.

2.1.5.2.Öğretmen Boyutu

İnsan yaşamının çok önemli ve büyük bir kısmı örgün eğitim kurumlarında geçmektedir. İlköğretimi esas aldığımızda, 6-7 yaşlarında başlayan süreç uzun yıllar

boyunca devam etmektedir. Çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere hizmet veren ve onların eğitim sorumluluğunu yüklenen bu kurumların temel hedefi öğrencilerin gelişimine en üst düzeyde katkı sağlamak, böylece onları bir üst eğitim kurumuna ve hayata hazırlamaktır. Bunu başarabilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin çabalarına bağlıdır (Tatar,2001:2).

Etkili öğretimde öğretmen merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin katkıları öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Murnane,1983:196). Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuç olmakla beraber öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelmektedir. İyi bir öğretmenin hem alanıyla ilgili uzmanlık bilgisine, hem de bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasında yardımcı olacak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir (Fidan ve Erden,1987:82).Önceleri öğretmen denilince bilginin kaynağı ve aktarıcısı konumunda olan kişi akla gelmekte iken, bugün bilim ve teknoloji alanındaki değişimler öğretmenin bu konumunu farklılaştırmıştır.

Öğretmenliğin asıl işlevi öğrencilerin öğrenme ünitelerinde yer alan kavramları ve becerileri öğrenmelerini sağlamak için onların zihinsel olarak yoğunlaşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmak ve yöntemler geliştirmektir. Etkili öğretmen, kalitesi yüksek bir eğitimin ana öğelerinden biridir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, her zaman eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bundan dolayı, eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarının başarıya ulaşmasının bir yolu öğretmen niteliğinin yükseltilmesinden geçmektedir. Okullar iyileştirilecekse bu iyileştirme öğretmenleri de kapsayacak şekilde olmalıdır.

Eğitim amaçlarının, en sağlıklı biçimde seçilen ders, konu ve uğraşları aracılığı ile gerçekleşmesi, öğretim süreçleri ile sağlanır. Okul eğitiminin öğrenciden sonraki temel ögesi öğretmendir. Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalarda bu okullarda görevli öğretmenlerin bazı özelliklere sahip oldukları görülmüştür (Çubukçu ve Girmen,2006:126). Langlois ve Zales, yürüttükleri araştırmalar sonucunda yaptıkları analizlere dayalı olarak etkili öğretmen profili geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri öğretmen profilinde şu özellikler öne çıkmaktadır (Akt:Tatar 2001:5):

Öğrenmeye ayrılan zaman: Etkili öğretmenler derse zamanında başlarlar ve zamanında bitirirler, ders saatindeki kayıpları en aza indirmenin yollarını ararlar ve derslerini mümkün olduğunca az kesintiyle anlatırlar. Öğrencilerin zamanlarını dolu dolu geçirmelerini sağlarlar ve dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmaya çalışırlar. Öğretim lideri olarak rollerine güvenirlir ve öğrencilerin başarılı olmaları ve olumlu davranışlar sergilemeleri için sorumluluk alırlar.

Kurallar: Etkili öğretmenler kuralları oluştururken hangi kuralların gerekli ve uygun olduğunu iyice düşünürler. Kuralları okulun ilk günü öğrencilere açık bir dille anlatırlar, öğretirlir ve öğrenciler uygulayana kadar anlatmaya devam ederler. Öğrencilere davranışlarının sonucunda neyle karşılaşacaklarını açıklarlar ve kuralları uygularken tutarlı davranırlar. Öğrenciler kendilerinden beklenenleri kavradıkları için genelde uygun davranışlar sergilerler.

Etkinliklerin sırası: Etkili öğretmenler, titizlikle seçilen araç-gereçlerin dikkat üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bildiklerinden, çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleriyle sınıfın ilgisini canlı tutarlar. Onlar ders sırasında kesintileri ortadan kaldırmak ve zamanı verimli kullanmak için sınıf araç-gereçlerini düzenlerler. Ayrıca bu öğretmenler sınıfı sık sık gözden geçirirler, dikkatler dağıldığında öğrencilerin derse katılımını sağlarlar.

Öğretmen öğrenci iletişimi: Etkili öğretmenler destekleyici, işbirliğine dayalı bir sınıf iklimi oluştururlar. Öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki kurarlar. İstekli, enerjik ve şefkatlidirler; ses tonlarında, yüz ifadelerinde, jest ve mimiklerinde, kelime seçimlerinde tehdit edici bir tarz benimsemezler, iyi birer iletişimcidirler; açık, somut bir dil ve öğrencilerin seviyesine uygun kelimeler kullanırlar, göz iletişimi kurarlar ve destekleyici tepkilerde bulunurlar. Öğrencileri utandırmamaya özen gösterirler. Öğrencilerin öğrenebileceğine, kendilerinin de bir farklılık meydana getirebileceklerine inanırlar. Konularda ve öğretim yöntemlerinde sahip oldukları uzmanlık bu öğretmenlere etkili bir öğretim yapma imkanı sunar.

Ödül ve sorumluluk: Etkili öğretmenler uygun davranışı görür ve ödüllendirirler. Öğrencileri, sadece başarılarını değil, içinde bulundukları süreci de vurgulayarak överler. Sonuç olarak, öğrenciler kendi işlerinin sorumluluğunu alabilir ve başarılarını arttırabilirler.

Periyodik planlama: Etkili öğretmenler öğrenci davranışını yönetmek ve sınıf etkinliklerini pürüzsüzce ve otomatik olarak yürütmek için planlar yaparlar. Plan yaparken derslerin zorluk derecesini ve öğrencilerin dikkat süresini hesaba katarlar. Öğrenci çalışmalarının sonuçlarını kaydeder ve yeni bir ders planı yaparken bu bilgilerden yararlanırlar.

Ana-babadan sonra çocuğun gelişimi üzerinde en etkili kişiler öğretmenlerdir. Öğrencilerin normal gelişimlerine katkıda bulunabilecekleri gibi, onların ruh sağlıklarının bozulmasına da yol açabilirler. Öğretmen öğrencileri tarafından model alınan kişidir. Bu nedenle öğrencilerinde görmek istemediği davranışları kendisi de göstermemelidir (Akbaba,2004:21).

Öğretmenler sınıf içi iletişimi başlatmak ve sağlıklı olarak sürdürmekle görevlidir. Öğretmen öğrenciye bilgi aktarmaz. Öğretim sürecinde, öğrencilerde ilgi uyandırmaya, güdülemeye, yönlendirmeye, açıklamaya önem verir. Eğitim ortamını hazırlar, öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönlendirmeler ve bilgi danışmanlığı yapar. Öğretmen bunları yaparken sınıf atmosferinde bütün iletişimlere açık olması gerekir. Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci etkileşimini yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de imkan ortam hazırlamalıdır (Babadoğan,2006:161).

Öğretim programları değişebilir, daha fazla araç gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir, fakat nitelikli öğretmen olmadan yapılan bu değişiklikler istenilen etkiyi yapamaz. Bu nedenle öğretmen eğitim sisteminin, en önemli parçasıdır. Eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin niteliklerine bağlı olacaktır (Genç,2000:380).

Yapılan pekçok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler sıcak ve arkadaşça olan öğretmenleri tercih etmektedirler.“Nasıl bir öğretmen istiyorsun?” sorusuna öğrencilerin büyük bir kısmı “bizi sevsin, saysın, bizimle iyi iletişim kursun” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenleri tarafından sevildiklerini hisseden öğrencilerin, öğretmenlerini kendilerine daha az ilgi gösterildiğini düşünen öğrencilerden daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar öğretmenlere öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilme becerilerinin öğretilmesini de önermektedir.

Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilmek için öğretmenlere; a) Öğrencilerle açık diyalog oluşturmaları, b) Öğrencilerle açık diyaloglar oluşturmaları, c) Öğrenciler için önemli olan konu ve etkinliklere ilgi göstermeleri, d) Bireysel tartışmalar için fırsatlar yaratmaları, e) Öğrenci önerilerine değer vermeleri f) Beklenti düzeyini yüksek tutmaları ve bu konuda öğrencileri yüreklendirmeleri, g)Okulda ve toplumda meydana gelen olaylara duyarlı olmaları, h) Okula yeni gelen öğrencileri okuldaki yetişkinlerle tanıştırmaları önerilmektedir (Gözütok,1998:5).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranışlar geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme çalışmalarının geleneksel konularından biri olmuştur. Öğretmenliğin bir bilim mi? yoksa sanat mı? olduğu konusunda farklı çevreler tarafından uzun zamandır tartışılmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre, öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenlere göre ise bilgi ve beceri önem kazanmaktadır. İki görüşün de haklı olduğu yönlerin olduğu söylenebilir. Bir grup kişilik özelliğinden bahsederken, diğer grup bilgilerden ve becerilerden bahsetmektedir. Bu iki görüşten şu sonuca varmak olasıdır: Öğretmenlik bir takım kişilik özellikleri ile bilgi ve beceriler gerektirir (Yüksel,2001:1).

Bilgi tabanının hızla değiştiği bir dönemde okulların mezunlarına yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliğe kavuşabilmeleri için öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, geleneksel öğretme yaklaşımı yerine öğrenmeyi öğretebilmelidir (Özden,1999:102).

Öğretmenin aldığı eğitim ve öğretmenlik tecrübesi iyi bir öğretmen olmasında oldukça belirleyicidir. Bununla birlikte kişilik yapısı, inanç ve kişisel görüşleri de önemlidir (Akbaba,2004:22). Kişilikleri büyük ölçüde oturmuş öğretmenlere kişilik özelliklerini öğretmek zor olsa da uygun öğretim yöntemleri kullanmak, açık ve anlaşılır bir dille iletişim kurmak, geribildirimde bulunmak, cezadan çok ödüle başvurmak gibi sınıf içi davranışları öğretmek ve alanlarının gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak mümkündür (Tatar,2001:16).

Öğrenme ortamının öğrenci merkezli olması, doğal olarak sınıfta öğrenci davranışlarına yansımaktadır. Öğretmen merkezli sınıflarda öğrenciler daha çok fiziksel ve sözel etkinlik yapma fırsatı bulabilmektedirler. Öğrenci merkezli sınıflarda işbirliğinin söz konusu olduğu, öğrencilerin daha etkin ve görüşlerinin daha çok dikkate alındığı gözlenir. Bu çerçevede öğretmen davranışları üç grupta değerlendirilmektedir (Akar,2003:29):

- 1-Sıcak, anlayışlı, arkadaşça davranışlar.
- 2-Sorumlu, sistemli, çalışkan, planlı davranışlar.
- 3-Uyarıcı, dikkat çekici davranışlar.

İyi yönetilen sınıflardaki öğrenciler, başarı testlerinde daha iyi performans göstermektedirler. Öğretmenler sınıflarda öğrencilerini ne kadar çok akademik aktiviteler üzerine yoğunlaştırırlarsa, öğrenciler daha çok öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Böylece öğrencilerin başarı durumları da önemli ölçüde artmaktadır (Stallings,1985:23).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki tutum ve davranışları sınıf iklimini etkilemektedir. Başarılı bir sınıf yönetimi için öğretmenler; a)Öğrencileri sevmeli, saymalı ve her türlü etkileşimi ile onların saygılarını kazanmalıdır. b) Davranışlarında tutarlı olmalıdır. c) Sorumluluk üstlenmelidir. d) Öğrenmeye değer vermelidir. e) Sıralanan bu örnek davranışlarla öğrencilere model olmalıdır (Gözütok,1998:5).

Eğitim örgütlerinden okulun etkililiğinin artırılmasında en önde gelen etkenlerden biri insan gücünün geliştirilmesidir. İnsan gücünün hizmet öncesi dönemde mesleğe hazırlanması kadar, hizmet içinde çalışanın eğitimi ve gelişen teknolojiye uyumunun sağlanması da önem taşımaktadır. Okullardaki öğretmen ve diğer çalışanlar açısından öğrenme, eğitim ve geliştirme daha bir önemli ve zorunlu gözükmektedir. Öğretmenin geliştirilmesinin hedefinde öğretmenin etkili öğretmenlik davranışlarını gösterebilmesi vardır. Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan ve öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışanıdır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve

devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar, verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler (Can,2004:103).

Öğretim sürecinin okulların örgütlenme ve yönetim biçimi üzerinde önemli etkisi vardır. Yirmi birinci yüzyılın okulu, başkaları tarafından hazırlanan değişimi uygulayan bir kurum olmayıp, değişimi başlatma sorumluluğuna sahip olan bir kurum olmalıdır. Okul liderliğini geliştirme çabaları, okul yöneticilerini olduğu kadar, öğretmen ve velileri de ilgilendirmektedir (Can,2004:110). Öğretmenlerin de öğretimsel liderlik davranışlarını benimsemeleri, okul yöneticilerine öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmelerinde yardımcı olacaktır. Bu durumda okul yöneticileri, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken, bir aşama daha ileriye giderek, liderlere liderlik etmek durumunda kalacaklardır. Böylece okul, öğretimsel liderlik rollerinin tüm personel tarafından benimsendiği bir öğrenen örgüt durumuna gelecektir (Özdemir ve Sezgin,2002:280).

Okul örgütü içerisinde öğretmenlerin, sınıfın yöneticisi olarak okulu ve öğretimi geliştirmede önemli sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar yapılmakla beraber bu rol ve sorumluluklar genel olarak, öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksen ustalık, topluluk liderliği başlıkları altında sıralanabilir (Sümbül,1996:597). Sınıftaki uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkindir. Bu nedenle öğrenci gereksinimleri çerçevesinde öğretmen, gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir. Mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma, etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, halen uygulanan, yirmi birinci yüzyılda daha da geliştirilerek uygulanacak olan insanı merkeze alan eğitim anlayışını kazanmaları ve uygulamaları beklenir. Bu beklentide en önemli rolü bu güne kadar olduğu gibi bu günden sonra da öğretmenler alacaklardır (Can,2004:112)

İçinde yaşadığımız şu dönemde, öğretmenlerin güçlü alan bilgilerinin yanında, çağdaş öğretim teknolojileri, yabancı dil bilgisi, bilgisayarla öğretim ve pedagojik formasyon bilgisiyle donanmış olmaları önem kazanmıştır (Mustan,2002:121). Araştırma sonuçlarına göre, bugünün ve geleceğin eğitim ve öğretimini üstlenecek ve sürdürecekt kişilerin, etkililik özellikleri açısından donanımlı, özgür düşünen, kendine güvenen ve mesleğini seven, iyi yetişmiş ve kendini sürekli geliştirebilen öğretmenlerden oluşmasını öngörmektedir (Can,2004:113).

Yapılan pek çok etkili öğretmen araştırma sonuçlarına göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almış ve alan bilgisi güçlüdür. Öğretme ilke ve yöntemleri konusunda yeterli, ilgili literatürü yakından takip eder, dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkânlarla göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine, kendisinin de öğretebileceğine olan güveni tamdır. Öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak kişilik özelliklerine sahiptir. Sınıfta etkili eğitim öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, tüm öğrencileri geliştirmenin sorumluluğunu taşır. Akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirir, paylaşmayı başarır, başarıyı özendirir ve ödüllendirir. Öğretim süreçlerinin niteliğinden taviz vermeden en iyi sonucu almanın heyecanını taşır. Etkili öğretmen aynı zamanda iyi bir okuyucudur. Alanı ve eğitim bilimleri ile ilgili gelişmeleri yakından izler. Öğrencilerinin çıkarını her şeyin üzerinde tutar. Öğrencilerinin ne öğrenmek istediği üzerine yoğunlaşır ve dersine sürekli hazırlanarak girer.Okulun ve dersin amaçlarını net olarak bilir ve bunları öğrencileriyle paylaşır. Akademik başarı konusunda toleransızdır ve kendini okuluna adar. Öğrencilerinden yüksek beklentileri vardır. Öğretmenlik mesleğine uygun etik ve ahlakî davranışları gösterir ve bu konuda tavizsizdir. Kendini ve okulunu sürekli değerlendirir ve mükemmellikten taviz vermez (Turan,2006:43; Can,2004:113; Tatar,2001:16).

Daha iyi bir yönetsel uygulamalarla etkili öğretmenin sayısı artırılabilirse çok geçmeden okullarda birçok yapısal gelişmenin kendiliğinden oluştuğu görülür. Bu daha güvenli, daha profesyonel öğretmenlerin sayısındaki artışla gelen bir gelişmedir ki, böyle bir gelişme okulun hedefleri arasında yer alan, daha çok öğrencinin kaliteli ürün ortaya çıkarmasını sağlar (Glasser,1999:14).

Öğretmenlik eğitiminin iki temel boyutu vardır. Birincisi bilgi kazandırma, diğeri de uygulama boyutudur. Bu iki boyuttan birinin diğesine tercih edilmesi mümkün değildir (Kıncal,1998:24). Öğretmenlik mesleği ile ilgili hizmet öncesi ve hizmetiçi programları, sürekli kendini geliştirebilen etkili öğretmenler hazırlamaya yönelik olmalıdır. Öğretmen adaylarına çeşitli ortamlarda geniş bir deneyim kazandırıcı uygulamalara gidilmelidir. Çalışan öğretmenlerin, sadece sınıf ve eğitim düzeylerinde değil, tüm okulu kapsayan boyutlarda yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri yönünde önlemler alınmalıdır. Öğretmenlere, kendi yetersizliklerini fark etme olanağını verecek, öğretim biçimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır (Can,2004:115).

Okullar işlevlerini öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Değişen dünyada, eğitim süreçlerinde meydana gelen gelişmelere paralel olarak öğretmenlerden beklenen rol ve yeterlikler de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, verilen eğitimin kalitesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliklerin neler olacağı, nasıl bir eğitim sürecinden geçirilecekleri okulların etkililiğinde önemli bir yere sahip olmaktadır.

Genel olarak ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, etkili okullarda öğretmen niteliği ve davranışlarıyla ilgili olarak özetle şunlar söylenebilir (Cohen,1983:24-37; Şişman,2002:164; Murnane,1983:196; Turan,2006:43-44; Good ve Brophy, 1986:576-577, Balcı,2002:257; Bickel,1990:860;)

Etkili okullarda öğretmenler;

- İyi bir okuyucudurlar.
- Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler.
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.
- Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.
- Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.
- Öğrenci merkezli ders işlerler.
- Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeyler.
- Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.

- Her öğrencinin fırsat verildiği takdirde öğrenebileceğine inanırlar.
- Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler.
- Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.
- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.
- Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.
- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.
- Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.
- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler.
- Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.
- Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.
- Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.
- Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.
- Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.

2.1.5.3.Öğrenci Boyutu

Eğitimin en genel amacı öğrenciyi topluma yararlı bir üye haline getirmektir. Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmı okulda planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir. Okulda eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu kuram ve ilkeler doğrultusunda eğitim-öğretim hizmeti sunulur (Küçükahmet,1989:1;Gözütok, 1998:1). Çağdaş ve demokratik eğitim anlayışında bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Bilgen,1994:9);

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Hiç kimse, hiçbir sebeple eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.
2. Eğitim, öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bakımdan kendine özgü bir bütündür.
3. Herkes potansiyeli oranında başarılı olabilir.
4. Her öğrenci kendi eğitiminden sorumlu ve eğitim programını seçme hakkı vardır. Öğrenci dersler için değil, dersler öğrenci için vardır.
5. Ölçme ve değerlendirme öğrencinin başarılı olmasını ve geleceğe hazırlanmasını sağlayan bir araçtır.

6. Öğrencinin program hedeflerine uygun başarıları her zaman ve her yerde değerlendirilir.
7. Tehdit ve korkuya dayalı yaptırım yerine sevgi ve saygıya dayalı bir ortam aranır.
8. Eğitim tür ve kademeleri arasında yatay ve dikey geçiş yolları açıktır.
9. Eğitim insanı geleceğe hazırlar.
10. Eğitim kurumlarının yapı ve davranışları, demokrasi ilkelerine uygun olmalıdır.

Bir ülkenin en değerli varlığı o ülkeyi oluşturan insanların gücüdür. Bu önemli kaynağın son derece bilinçli ve dikkatli kullanılması gerekir (Pişkin,2006:59). Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştürülebileceği yerlerdir. Bireyi merkeze alan ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim sistemi, bu dönüşümün sağlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Öğrenci okulun varlık nedenidir. Okul, öğrencileri içinde yaşadığı toplumu dönüştürecek ve daha iyi insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş olarak yetiştirmeyi hedefler. Okulda öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci karmaşık ilişkiler içindedir. Etkili okullar bütün öğrencilerin birtakım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır. Bu beceriler arasında, sözel, yazılı ve sözlü elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme gibi beceriler yer almaktadır (Şişman ve Turan,2004:128).

Çocuğun okulda toplumsallaşabilmesi için; okulun binasına, bahçesine, sınıfına, oradaki diğer öğrencilere ve öğretmenlere, alışması ve uyum göstermesi gerekir. Çocuktan okul yaşamında örneklerini seçmesi, her türlü olumlu ilişkiler kurması ve kendine bir yaşam alanı oluşturması beklenir (Ada,2003:195). Öğrenci okulda sadece çeşitli bilgi ve beceriler değil, değerler görüşler ve davranışlar da öğrenir. Bunlar öğrencinin kişiliği üzerinde bilgi ve beceriler kadar etkilidir. Kuşkusuz öğrenci davranışlarından birçoğunu daha okula gelmeden aile içinde öğrenmektedir. Okul bunlardan iyi olanları pekiştirmek, kötü olanları gidermek zorundadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin özellikleri ne kadar iyi tanınır ve anlaşılırsa onun öğrenmesine o denli yardımcı olunur ve okula uyumu kolaylaşır (Bursalıoğlu,1979:70).

Etkili eğitim bireyin “öğrenme başarısı” üzerine kuruludur(Erdem,2005:99). Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden birisi bizzat kendilerinin iyi çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmalarıdır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları onların okul içinde veya dışında okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belirli bir davranış şekline sahip olmalarıyla alakalı bir husustur. Bu kavram içerisine öğrencilerin ders dinlerken ne hissettikleri, öğretmene karşı tutumları, ders çalışma yöntemleri, eğitimden beklentileri, ödevler konusundaki yaklaşımları, elektronik iletişim becerileri, çalışma ortamlarını düzenlemeleri, anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkileri gibi pek çok husus yer almaktadır (Küçükahmet,1987:2).

Öğrenciler bazı konuları daha iyi öğrenir, bazılarını öğrenmede güçlük çekerler. Bu çoğu zaman öğrenme tarzı ile alakalı bir husustur. Öğrenme tarzı bilgiyi kodlama, işleme ve geri çağırma yanında öğrenmeye uygun ortamlar oluşturmada yol gösterici bir unsurdur. Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme tarzlarının kendine göre bazı özellikleri vardır. Bireyin öğrenme tarzını keşfetmesi onun bilgiyi işleme ve kodlamasını kolaylaştıracaktır (Özden,2005:75).

Öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğrenci davranışlarının önemli olduğu görülmüştür. Öğrenci doğrudan aktif olarak öğrenmeye katıldığında öğretimin niteliği gelişebilmektedir (Balcı,1998:182). Bu katılımı sağlayabilmek için öğrencilere okuma, yazma, konuşma, tartışma, problem çözme, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindikleri bilgileri günlük yaşantıda uygulama imkânının verilmesi gerekir. Aktif öğrenmede;

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
- Öğrencilerin öz denetim yolları gelişir.
- Farklı öğrenme için farklı programlar oluşturulur.
- Yaşam boyu öğrenme sağlanır.
- Öğrenciler, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri düzenlemelerine ve sunmalarına imkân verilir.
- Öğrenciler bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve bunu paylaşırlar.
- Öğrenciler etkileşimde bulunarak öğrenmede işbirliği yaparlar (Ercan, 2004:24).

Eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme ve grup etkileşimi önemli bir yer tutmaktadır. Etkili okullarda öğrenciler, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır okulu iyileştirme konusunda sorumluluk almaya, öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin edilgen olmaktan çok aktif bir biçimde birey ve grup halinde rol üstlenmeleri sağlanır. Genel olarak konuyla ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, etkili okullarda öğrencilerin belirgin bazı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu okullardaki öğrenciler (Şişman,2004:206; Murnane,1983:196; Rosmiller, 1983:181-183; Balcı,2002:261; Good ve Brophy, 1986:576-577, Mackenzie,1983:8);

- Okul kurallarına uyarlar.
- Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.
- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanabilirler.
- Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.
- Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.
- Etkili iletişim becerisine sahiptirler.
- Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.
- Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.
- Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.
- Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.
- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.
- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanabilirler.

2.1.5.4.Öğrenme Ortamı ve Süreci Boyutu

İnsanın çevreye uyumu ve değişik çevrelerden gereksinimlerini karşılaması öğrenmeyle olanaklıdır. İnsan yaşamı boyunca birçok eğitim ortamında eğitim alır ve buralardan pek çok şey öğrenir. İnsan yaşamının büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. Okul öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir. Öyleyse okulu olabildiğince olumlu öğrenme ortamı haline getirmek gerekir (Kaya,2003:45).

Eğitim süreci, bireyler için öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir süreçtir (Ünal,1998:283). Bu sürecin öğretim kısmı yani planlı programlı kısmı okul denilen özel çevrede sürdürülmektedir (Gözütok,1998:1; Gürkan,1998:21).Okul denilen özel

çevrenin üç işlevinden birincisi, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmak, ikincisi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirmek, üçüncüsü ise okulun dışı çevresinde var olan yaşama farklılıklarını dikkate alarak kendi sınırları içerisinde bunu dengelemektir (Başar, 1997:12).

Okulun en önemli işlevi öğretimdir. Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşemez. Nitelikli bir öğrenme olabilmesi için bilinçli, plânlı, amaçlı ve uygun araçlarla gerçek yaşantıya dayalı etkinliklere ihtiyaç vardır. Böyle bir öğrenme ortamı ister istemez bireyin öğrenmeye olan ilgisi artıracak ve katılımını sağlayacaktır. Öğretmen beklentileri, sınıf yönetimi ve etkili kurumsal uygulamalar akademik öğrenme sürecinde etkili olmaktadır (Cohen, 1983:27).

Öğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasında öğrencini fiziksel gelişimi, okul ve sınıfın akademik algısı, sınıf yönetimi, disiplin, öğrenci katılımı, okulla ilgili sorumluluk alma anlayışı ve okul çevresi önemli bir yer tutmaktadır (Rosmiller,1983:177).

Öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinlenme alışkanlıkları, ailelerinden taşıdıkları kültürel öğeler, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve çevresel faktörler bir bütün olarak eğitim ortamını oluşturur (Akınoğlu,2003:125; Fraser,1990:717). Okullarda eğitim öğretim etkinliklerinin üretim yerleri sınıflardır. Sınıflar eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir yerlerdir. Sınıfın yapısı öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, sınıflar ve sınıflarda olup bitenler eğitim-öğretim sürecinde belirleyici nitelik taşırlar. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, her şeyden önce ulaşılmak istenen amacı gerçekleştirecek hedef davranışların kazandırılabilmesine olanak sağlayacak, uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir biçimde yönetilmesi ile olanaklıdır (Demirtaş,2006:4). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini uygun öğrenme ortamlarıyla karşılamıyorlarsa zorlayarak bir şeyler öğretme yanlısına

düşerler. Böyle bir uygulama etkinliklerin azalmasına ve öğrencilerin okuldan soğumalarına yol açar.

Öğrenciler öğrenme istek ve heyecanını kaybettiğinde, okul öğrenciler için anlamsız hale gelir (Turan,2007:83). Öğrencilerin kendilerine öğretilmek istenilenleri doğru ve yeterli bir biçimde algılamalarını sağlamak okulların işidir (Höşgörür,2003:86). Öğrenciler öğrenemiyorlarsa okullar işlerini yerine getiremiyorlar demektir. Öğrenme bilgi ve becerilerin oluşumu ve kazanımı ile ilgilidir. Öğrencilerin yapmaları gereken bir şeydir. Arzu edilen öğrenme, öğretmenlerin öğrencilerin katılımını sağlayan çalışmalar tasarladıklarında meydana gelen şeydir. Yani ihtiyaç duyulan içerik ve amaçlanan becerileri geliştiren etkinliklerdir. Okulların işi öğrencilerden öğrenmeleri gereken hususla ilgili olarak çalışmalar tasarlamaktır (Schlechty,2006:64).

İşletmeler için kar ve zarar hesabı ne kadar önemliyse okullar için de öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği o kadar önemlidir. Okul liderleri öğrenmeye etki eden etmenleri tanımlamalı ve bunlarla ilgili olarak ölçümler geliştirmelidir. Öğrenmeye etki eden etmenleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

a) İçeriğin düzenlenmesi: Program, öğrencilerin arzu edilen içerikle etkileşimi ve gerekli becerileri kazanmalarına imkân verecek şekilde organize edildiğinde öğrenmenin gerçekleştiğine inanılmaktadır. İçeriğin düzenlenmesinde içeriğin kapsamı, karmaşıklığı, zenginliği ve sunumun sırası göz önünde bulundurulmalıdır.

b) Öğrencinin aktif katılımı: Öğrenciler yaptıkları şeylerden öğrenirler. Öğretme sanatı ve bilimi denilen şey, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi gereken hususlarla ilgili olarak öğrenecekleri çalışmalar icat etme yeteneğidir.. Öğrenciler dikkatlerini çalıştıkları konuya verdiklerinde başarıya ulaşmaktadırlar Katılım olmadan öğrencilerin istenilen şeyi öğrenmesi zordur. Bu nedenle öğretmenlerin derslerdeki öğrenci katılım düzeyini sürekli yükseltmelidir. Bunun için de öğretmenin öğrenmenin her aşamasında öğrencilerin katılım düzeyini bilmesi ve bunun için gözlem yapması gerekir.

c) Öğrencinin kararlılığı: Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir çalışma üst düzey adanmışlık ve üst düzey başarı getirir. Öğrencinin kararlılığını değerlendirmek bir öğrencinin sonuca ulaşıncaya kadar çalışmayı sürdürmekte gönüllü olup olmadığını

belirlemeyi içerir. Katılımın düzeyleri olduğu gibi kararlılığın da düzeyleri vardır. Moral olarak adanmış öğrenciler konuya yoğunlaşmış öğrencilerdir.

d) Öğrencinin memnuniyeti: Öğretmenler ve okulla ilişkili diğer yetişkinler tarafından verilen veya önerilen entelektüel çalışmaları tamamlamanın bir sonucu olarak öğrencilerin başarı ve gurur duygusu yaşamaları memnuniyetle ilgili bir husustur. Okul çalışmalarının niteliği, öğrencilerin bu çalışmaları arzu edilen standartlara ulaşmaya kadar sürdürmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Öğrenciler nitelikli okul çalışmalarını başarılı bir şekilde tamamladıklarında memnuniyet, başarı, gurur ve sevinç duygusu yaşarlar (Schlechty,2006:65).

Jenkins'e göre; bütün öğrenciler öğrenme motivasyonu ile doğarlar. Hatta anaokuluna gittikleri zaman bile hala bu istek ve heyecan içerisindeyler. Bu anlamda eğitimcilerin çocukları motive etmelerine gerek yoktur, bu onlarda doğuştan var olan bir içgüdüdür. Eğitimcilerin sorumluluğu bu duygunun kaybını önlemektir (Akt: Turan,2007:83).

Öğrenme zihinsel bir süreç olup, öğrenmenin gerçekleşmesi ve yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantının kurulmasıyla gerçekleşir. Yeni öğrenme anlayışının en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Öğrenme sürecinde bireylerin etkileşimi önemlidir. Bireyin etkin rol aldığı okuma dinleme etkinlikleri dışında, tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla da öğrenme gerçekleştirilir. Böyle bir süreçte öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmez bilgiyi oluşturur ya da yeniden keşfeder(Acat,2006:106).

İyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl bir isteklendirme yolu izleyeceklerini öğretmeyi içermelidir. Yeni eğitim anlayışı öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenme yollarını bilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmeli, öğretim sürecinin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir.

Üzerinde durulacak bir diğer önemli konu da geleceğin okulunun bilgisayar destekli olacağıdır. Bu eğitim biçimi, hiç kuşkusuz, yeni eğitim sisteminin yanı sıra, yeni eğitimci ve uygulayıcı profilini de değiştirecektir. Eskiden olduğu gibi, her şeye hakim öğretmen yerine; öğrenmeyi, buluş yapmayı, düşünmeyi, denemeyi öğreten eğitimcilere gereksinim duyacağımız gerçeği kaçınılmazdır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin çağdaş eğitim sistemleri ve bu paralel, çağdaş teknik araç gereçlerle donatılmalarının gerekliliği önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır(Gökaydın, 2002:1)

Etkili öğretim ve etkili öğretmenlik temelde bir değişme ve gelişme olayıdır. Öğretmenin öncesine oranla yeni bir yaklaşım geliştirmesi ve değişik bir öğretim stratejisi uygulamasıdır. Bu kabul edildiğinde sorun öğretmenin yeniliğe karşı tutumudur. Bu durumda, öğretimin niteliğini yükseltmek bir anlamda öğretmenlerini yeniliklere olan tutumlarına bağlı kalmaktadır (Balcı,2002:168).

Etkin öğrenme öğrencinin etkin olduğu öğrenmedir.Öğrencilerin etkileşimi esas alınarak öğrenme ortamları buna göre düzenlenmelidir. Öğretim, öğrencilerin yaşantılarında kullanılabilecekleri bilgilerin öğretilmesini ve buna yönelik becerilerin geliştirilmesini esas almalıdır. Bu anlamda okular hayatın anlamlandırıldığı yerler olmalıdır.

Her öğrencinin öğrenme biçimi farklı olduğundan standart bir öğrenme modeli oluşturmak oldukça zordur (Açıkalın,1999:140). Öğretim stratejisi, önceden belirlenmiş öğrenim amaçlarını elde etmek için tasarlanmaktadır. Bu nedenle başvuru öğrenme ortamının ve kullanılan materyallerin konuyu kavratmaya, ilgili beceri ve yeterlikleri kazandırmaya uygun olması, başka bir deyişle öğrenciye dönük olması önemlidir (Bağcı,2003:1). Başarılı öğretmenler, dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirdiklerinde ve onlara başarılı olabilecekleri görevler verdiklerinde öğrencilerin derslere daha fazla katıldıklarını görürler. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat ederler. Derse, dersin amaçlarını belirterek başlarlar. Performans ödevlerinin doğru yapıp yapılmadığını kontrol ederler ve ihtiyaç olduğunu gördüklerinde konuları tekrar ederler. Öğrencilerin kendilerinden istenileni anladıklarından emin olmak için direkt sorular sorarlar. Doğruluğunu ve hızını

değerlendirmek ve yardıma ihtiyacı olanları belirlemek için bireysel çalışmaları takip ederler. Her bir dersin sonunda konunun ana noktalarını özetlerler (Tatar 2001:5).

Öğrenmenin merkeze alındığı okullarda, öğretmen öğrenciye bilgi aktarmak yerine ona sorgulamayı, araştırmayı, incelemeyi öğretir. Bu okullara etkili ve öğrenen okullar denilmektedir. Bu okullarda herkes aktif olarak öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Öğretmenlerin birbirlerinden ve öğrencilerden öğreneceği çok şey vardır. Öğrenme etkinliği, yarışmaya dayalı değil birlikteliğe ve paylaşıma dayalıdır. Öğretim programları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanır (Çalık,2003:13).

Etkili okullarda, öğrencilerin okuldaki öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için okul ve sınıfta geçen zamanın çoğu, öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Konuyla ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, olumlu bir öğrenme ortamının sağlandığı bu okullarda (Şişman, 2002:207; Turan, 2006:43-44; Rosmiller, 1983:177 ; Murnane, 1983:196; Fraser, 1990:710-711);

- Öğrenci merkezli ders işlendiği,
- Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirildiği,
- Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edildiği,
- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verildiği,
- Başarı her zaman ödüllendirildiği,
- Ders dışı etkinlikler teşvik edildiği,
- Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verildiği,
- Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanıldığı,
- Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayışın olduğu,
- Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesinin esas alındığı,
- Etkin bir yöneltme sisteminin olduğu,
- Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanarak ve uygulandığı,
- Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alındığı,

- Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanlarının vurgulandığı,
- Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygun olduğu görülmektedir.

2.1.5.5.Okul Kültürü ve Ortamı Boyutu

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda; topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek, hayattan zevk alan mutlu bireyleri oluşturmak okulun en temel görevleri arasındadır. Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak ta açıklanabilir. Mükemmel okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir(Çubukçu ve Girmen,2006:122).

Örgüt iklimi kısaca, bir kurumda hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Örgütsel kültür ise çalışanların örgütsel varsayım, değer ve felsefeleri algılamalarını değil yorumlamalarını yansıtır. Örgüt iklimi insanların örgüte ilişkin ortak algılamaları iken örgüt kültürü, sadece insanların örgütleri konusunda ne hissettikleri değil aynı zamanda örgüte kimlik kazandıran varsayımları, değerleri ve inançlarını da kapsar (Balci,2002:184)

Örgüt ve örgütsel yaşam ile ilgili birçok çalışmada örgütsel kültüre vurgu yapılmaktadır. Yapılan birçok araştırmada örgüt kültürü ile örgütün başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütleri içinde bulundukları toplumun kültüründen bağımsız olarak düşünmek çok zordur. Çünkü bir toplumun sahip olduğu kültürel özellikler ve değerler, örgüt, yönetim ve yönetici kavramlarının algılanışını olduğu kadar yönetim biçimini, yönetim süreç ve uygulamalarını da etkilemektedir. Örgütü oluşturan insanlar, sahip oldukları kültürü o örgüte getirmektedirler. Dolayısı ile örgütler, hem içinde bulundukları toplumun kültüründen etkilenmekte hem de kendi içindeki bireyler aracılığı ile toplumun kültürünü etkilemektedir(Yılmaz ve Oğuz,2005:107).

Bireyler içinde yaşadıkları kültürel ortama ilişkin tutumlar, değerler ve yargılar oluştururlar (Karip,1999:21). Kişilerin öğrenmesi, onların kültürlerine bağlıdır. Bu

onlara denge ve güven vermektedir. Örgütsel kültür, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır (Hasanoğlu,2000:44). Örgüt kültürü, birden fazla kişinin aynı örgüt içerisinde içsel ve dışsal uyumunu kolaylaştıran bir mekanizmadır. Örgütler, kültürel yapılarını oluştururken birçok husustan etkilenmektedirler. Bu etkiler sayesinde ortaya çıkan örgüt kültürü, örgüte bir kişilik kazandırmaktadır.(Çelik,2007:26). Örgüt kültürü örgütteki felsefenin, ideolojilerin değerlerin, varsayımların, inanışların, normların, beklentilerin ve tutumların paylaşılmasıdır. Konuya okul kültürü açısından bakıldığında, buradaki felsefe ve değerlerin yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve kamuoyunca paylaşılması anlamını taşımaktadır. Yoksa okullara çağın gerektirdiği her türlü teknolojik araç ve gerecin sağlanmasıyla okulda yenileşme yapmak mümkün değildir (Özdemir,1999:93).

Okul yöneticilerinin yeni liderlik anlayışları ve öğretmenlerin kaliteli eğitim için kendilerini okula adanmışlıkları “etkili okulu” açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Olumlu bir okul iklimi okulların etkililiğinde önemli bir yere sahip olacaktır.

Araştırmalar iyi okulu kötü okuldan ayıran etkenlerin örgütün yapısından çok havasına ilişkin olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu,1979:20). Okullarda kalite yönetimi, yapılandırımcılık temelli yeni müfredat programı gibi yaklaşımlar, öğretmenlerden kendisini ifade edebilme, yaratıcı olma, ekip halinde çalışabilmeye benzer becerileri beklemektedir. Öğretmenlerin bunları sağlaması için okulun öğretmenlere sunduğu psikolojik hava önemlidir. Çünkü öğretmenler okulda iş ve işleyişlerin tutarlılığından emin olmalı, kendisini incitebilecek durumlarla karşılaşmayacağını bilmelidir. Yani güven dolu bir ortam olmalıdır. Okulun örgütsel güven düzeyi, okuldaki ilişkilerin bir ürünüdür. Okuldaki ilişki biçiminden ve bunun sonucundaki güvenden herkes sorumludur. Okula dayalı yapılan ve eğitimde iyileşmeyi hedefleyen değişim hareketlerinin başarılı olabilmesi için okulda örgütsel güvenin inşa edilmesi ve güven düzeyinin yükseltilmesi gerekir (Ercan,2005:740).

Okul kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerinde belirleyici bir özelliktir (Terzi,2005:424). Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kurallar bütünüdür. Okulun var olan değerleri,

gelenekleri, inançları ve sembolleri okul kültürünü oluşturan temel öğelerdir. Güçlü veya zayıf her okulun bir kültürü vardır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Okul çalışanları zayıf okul kültür de olsa, bu kültürün etkisi altında çalışmak zorundadır. Dolayısıyla okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır (Çelik,2006,s,278- 1999:48).

Okul kültürü açısından bilgi temel bir kaynak olarak gözükmektedir. Dürüstlük, güven ve açıklık olmadan bilginin paylaşılması mümkün değildir. Okul yöneticisi paylaşılan bir okul kültürü oluşturduğunda, bilginin paylaşılmasını ve davranışa dönüştürülmesini başarabilir (Çelik,1999:60). Okullarda etkili öğretimi destekleyici hava “biz” duygusunu ön plana çıkarabilmelidir. Bu hava, öğretimi, yüksek beklentileri vurgulamalı, ortaklaşa planlamayı ve uygulamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan istendik ve olumlu havayı sağlamayı hedeflemeli ve desteklemelidir. Oluşturulan güçlü okul kültürü ise, tüm okul çalışanlarına, öğrencilere ve çevreye okulu benimsetmeli, herkesi başarıya özendirmeli ve güçlü okul değerlerinin paylaşılmasını sağlamalı, birlikte başarmanın mutluluğunu yaşatmalıdır (Can,2004:115).

Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün, eğitim hizmetini verenlerin, eğitim hizmetini alanların ve örgütteki idari çalışanların alt kültürlerinin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olduğu söylenilebilir (Yılmaz ve Oğuz:108). Bilgi toplumunda örgütsel öğrenmeyi uygulayamayan okul, öğretmen ve yöneticilerin etkili olması beklenemez. Okul yöneticisi, temel misyonu bilgi üretmek ve yaymak olan okulun bu işlevlerini aktif hâle getirmek zorundadır. Öğrenen bir okul ve dolayısıyla öğrenen bir toplum oluşturma eğitim sisteminin temel vizyonu olmalıdır. Okul yöneticisi, öğrenme kültürü oluşturan, tasarlayan, geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici olmak zorundadır (Çalık;2003:128). Öğretmen ve öğrencileri karar sürecine katan yöneticiler başarılı yöneticilerdir. Okul yönetiminde oluşturulan bu demokratik atmosferi öğretmenler sınıflarına ve daha sonra öğrenciler tarafından tüm yaşantılarına yansıtılabilecektir. Okul etkinlikleri yoluyla edinilen demokratik davranışlar bireyin yaşam biçimi haline dönüşebilecektir. Bunun tam tersi bir uygulama öğretmen ve

öğrencilerde otokratik ve baskıcı davranışların oluşmasına kurumun benimsenmemesine ve çeşitli disiplin sorunlarına neden olacaktır (Gözütok,1998:3).

Etkili okul hareketi bir anlamda mükemmelliği arama ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulma şeklinde ifade edilebilir. Mükemmel okul sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile sağlanamaz. Her şeyden önce sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Balcı,2002:50). Bu anlamda; okul yöneticisi, okulda olumlu bir iklimin oluşmasını sağlayan, sürekli öğrenme ortamı yaratarak öğrenme kültürü oluşturan, bir lider yönetici olmak zorundadır

Etkili ve başarılı liderlere sahip okullarda dikkati çeken birçok husus vardır. Bu okullarda, her şeyden önce yeni öğretmenler pozitif bir tutumla ve törenle okuldaki görevine başlar. Öğretmenler arasında saygıya dayalı bir güven vardır. Öğretmenler birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler. Yönetim ve öğretmenler, okulu bir aile olarak görür ve ona göre davranır. Başarılı ve başarısız öğretmen birbirinden ayırt edilir ve başarılı öğretmen takdir edilir, ödüllendirilir. Öğretmenler ekip halinde çalışırlar. Çocuğun geleceğini, toplumun geleceği olarak görür ve bu şuurla mesleğine tutku ile bağlıdır (Turan,2006:43). Bu okullarda akademik başarının yanında sosyal etkinliklere de önem verilir. Her şeyden önce okul çalışanları arasında paylaşılan bir kültür mevcuttur.

Balcı'ya (2002:43) göre, etkili okul faktörleri içinde okul kültürü ve iklimi merkezi bir öneme sahiptir. Okul kültürü bir okulun başarı ya da başarısızlığının kararlaştırıcısı olarak gözükmektedir. Okul kültürü, akademik başarıya değer veren, herkesten yüksek performans bekleyen öğrencilerin etkin öğrenmesine yol açan, düzen ve disiplin isteyen ve akademik işbirlikçi ilişkileri özendiren bir inanç sistemidir.

Öğretmenler ve öğrenciler akademik başarının mümkün olduğuna inandıklarında okul iklimi ve kültürü öğrenci başarısının yükselmesine ve öğrenmeye yardım etmektedir (Good ve Brophy,1986:575). Bu anlamda okulda olumlu bir kültürün oluşturulmasında okul yöneticilerine büyük iş düşmektedir (Balcı,2002:187). Etkili okullarda okul yöneticisi, öğrenme kültürü oluşturan, tasarlayan, geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici olmak zorundadır. Okul yöneticisi, okulunda bir okul kültürü oluşturarak bu kültürün, bütün çalışanlar tarafından paylaşılmasını

sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hatta performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir (Cemaloğlu,2002:4).

Genel olarak konuyla ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, okul kültürünün gelişmiş olduğu etkili okullarda şu özelliklerin varlığı dikkat çekmektedir (Brokover ve diğerleri,1979:18-21; Mackenzie,1983:8; Rowan ve diğerleri,1983:24; Turan,2006:43-44;Çelik,2000:90; Cohen, 1983:40).

- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sisteminin olduğu,
- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortamın olduğu,
- Okul kaynaklarının öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanıldığı,
- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortamın olduğu,
- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanıldığı,
- Okulun başarısının okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayandığı,
- Başarılı öğretmenlerin takdir edildiği ve ödüllendirildiği,
- Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulduğu,
- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamının kurulduğu,
- Görev yapma istek ve heyecanının üst düzeyde olduğu,
- Değişime açık bir ortam sağlandığı,
- Sorunların göz ardı edilmediği, çözüme herkes katkıda bulunduğu,.
- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamının oluştuğu,
- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam olduğu,
- Tüm idari personelin kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak gördüğü,
- Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinliklerin yoğunlukta olduğu,
- Okul çalışanlarında mesai kavramının olmadığı,
- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içinde oldukları,

- Okulda güvenli bir ortamın olduğu,
- Eğitim çalışanlarının birbirlerinin önemli günlerini kutladıkları ve tebrik etikleri bir ortamın olduğu,

2.1.5.6.Okul Çevresi ve Veli Boyutu

Okul, bireylerin ihtiyaçlarının karşılandığı ve onların geleceğe hazırlandığı toplumsal bir kurumdur. Okul, işlevi gereği toplum üyelerini bir şekilde etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Bu etkinin düzeyi farklı olsa da, aile, iş dünyası, sivil toplum teşkilatları gibi oluşumlar okulu çevreleyen temel unsurlardır.

Aile, toplumun çekirdeği ve temelidir. Çocuğun toplumsallaşması ilk önce ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi son derece güçtür. Çocuğun sevgi ve güven ortamında yetişmesi aileye bağlıdır. Aile kurumu bireyler için vazgeçilmez bir kurumdur. Çünkü ailede bireyler birbirlerine kan bağı ve duygusal bağlarla bağlıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar ailelerinin etkisi altındadır. Aile ortamı çocukların ve gençlerin kişiliklerinin gelişiminde ve bağımsız kimlik kazanmalarında belirleyici olmaktadır (Başar,1997 :21; Yiğit ve Bayraktar,2006:80; Akar, 2003:38).

Okul ve aile her ikisi de öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeridir (Şişman,2002:193). Okul yaşantısı, öğretmen -öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-aile ve çocuk-aile ilişkilerini kapsar. Okuldaki ilişkiler, sadece formal öğrenme ile sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır (Aydın, 1998:177). Araştırmalar ailenin değer yapısı ile eğitime bakış açısının öğrencinin başarısında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Reynolds, 1985:2; Fuller, 1987:255-256).Bu nedenle okul programlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde okul çalışanları, aileler, öğrenciler ve toplum temsilcileri, kısacası okulla ilgili bütün paydaşlar birlikte rol almalıdır. Bu süreçte hareket noktası öğrencileri eğitim ihtiyaçları olmalıdır (Şişman,2002:168).

Aile, okul ve çevre çocuğun dünyasına yön veren üç önemli etkidir. Bunların işlevlerini yerine getirmesi daha mutlu bireylerin ve toplumların oluşması için gereklidir. Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Çocuğun evi ve okulu kadar bunların bulunduğu çevrenin de eğitim sürecinde önemli bir yeri vardır. Okulların

başarılı olabilmesi için çevre ile eşgüdüm sağlanması, çevrenin yakından izlenmesi, okul amaçlarının çevre ile paylaşılması gerekir. Bu süreçte okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ailelere önemli görevler düşmektedir (Yiğit ve Bayraktar,2006:7).

Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Yapılan araştırma bulgularına göre, ailelerin okulla yakın ilişkiler içinde bulunduğu zaman öğrencilerin gerek akademik başarı yönünden, gerekse disiplin yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, okul ve aile işbirliğine destek vererek öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en kısa yolun aile ile birlikte çalışmak olduğunu vurgulanmıştır. Anne babaların çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden, yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları büyük önem taşımaktadır. Aile katılımı programları, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocuklarının okul içi davranışlarını daha iyi tanımlarına yol açmaktadır. En önemlisi ise, eğitimci ve aile etkileşiminin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen,2006:127).

Okul ve aile işbirliği, öğrencilerin haklarını, sorumluluklarını ve görevlerini öğrenmelerinde ve bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde okul başarısının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin eğitiminin yalnızca okuldaki kısmı ile ilgilenmemekle yetinmemeli, öğrenci ailelerini okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görmelidir. Aileler ise okulu yalnızca bir kamu hizmetinin sağlandığı, kendilerinin dışında bir mekan olarak görmemeli, çocuklarının eğitime ve başarısına güçleri ölçüsünde katkıda bulunmayı temel bir görev ve sorumluluk olarak görmelidirler (Aydın,2004:166).

Velinin okul işlerine aktif katılımı son yılların önemli bir araştırma konusu olmuştur. Konunun ön plana çıkış sebebi büyük ölçüde ailenin okuldan soyutlanması ve çocuğun eğitiminin sadece okula devredilmesi yönündeki eğiliminin zararlı sonuçlar doğurduğunun anlaşılmasıdır. Yapılan araştırmalar, ailenin okul işlerine katılımının her türünün öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. En etkili veli katılım biçiminin, velinin çocuğun öğrenmesiyle evde ve okulda yakından

ilgilenmesi olduğu tespit edilmiştir. Çocuğuyla birlikte okuyan, çocuğunun ödevlerini takip eden, ödevleri yaparken yardım eden, çocuğuna materyal bulan, öğretmenle derslere ilişkin görüşmeler yapan velilerin çocuğunun başarısına katkısı en yüksek çıkmıştır (Şişman ve Yücel,2006:167 Yiğit ve Bayraktar,2006:13,)

Veli katılımı, sadece akademik başarı açısından ele alınmamalıdır. Velinin okul yönetiminde yer alması okuldakilerin motivasyonunu, birbirlerine karşı olan tutumlarını olumlu etkileyebilmektedir. Veliler, okulun faydalanabileceği bir kaynak kişi haline gelebilmekte, öğretmenlere sosyal ve psikolojik destek sağlayabilmektedir. Veliler, okulu daha iyi tanıyabilmekte ve kendi yeteneklerini de geliştirebilmektedirler. Okulu sahiplenmede ve okulun soğuk havasını daha insancıl hale getirmede etkili olabilmektedirler. Okulun dışarıdaki sorunlarında temsilci ve lobi yapma rolünü üstlenebilmektedirler. Gerek duyulduğunda okul işlerinde gönüllü personel olarak kullanılabilmektedirler. Bunlara ilave olarak veli katılımı ile ilgili olarak şunlar söylenebilir (Şişman ve Yücel,2006:169).

1. Aktif olarak okula katılan velilerin çocuklarının okulda daha başarılı olduğu gözlenmektedir.
2. Velinin katılım derecesi, öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir.
3. Veli katılımı, sadece veli toplantısına gelmek değil, veli katılımı evde, okulda ve yerel toplumda değişik formlarda gerçekleşebilmektedir. Altı (6) çeşit veli katılımı bilinmektedir: Ev ortamında velilik, iletişimci ve etkileşimci katılım, okul etkinliklerinde gönüllülük, okulda ve evde veli eğitimi, okul yönetim ekibi üyeliği, yerel toplumda kaynak buluculuk, temsilcilik ve lobicilik.
4. Öğrenci büyüdükçe velinin ilgisi ve katılımı azalmaktadır.
5. Katılımın her türlüşü olumlu olmaktadır.
6. Sosyo-ekonomik durum velinin katılımını etkilemektedir.
7. Veli katılımı önünde engeller vardır. Bunlar, okula ve öğretmene güven duyulmasıyla kaldırılabilir. Veli, okulda kabul gördüğünü ve hoş karşılandığını hissetmelidir. Bunun için veli katkısı önemsenmeli, veliyle görüşmelere zaman ayrılmalı, velinin ihtiyaçlarına göre okul kendini ayarlamalı, veli kararlarda söz sahibi olmalı, velinin kullanabileceği hazır materyaller hazırlanıp eve gönderilmelidir.
8. Her velinin çocuğu için ümitleri ve hedefleri olmaktadır.

9. Ev, çocuğu etkileyen faktörlerden sadece biri ve en önemlilerindendir.
10. Veli ile işbirliği, dersler ve okul etkinlikleri gibi planlamak zorundadır.
11. Veli katılımı, sürekli ve sürdürülebilir olmalıdır.

Ailedeki bireylerin sayısı, aile içerisindeki çatışma, ailenin eğitim ve gelir durumu öğrenci davranışını etkileyen önemli etmenlerdir (Başar,1997:21,). Öğrencinin başarısı ve okuldan edinmesi gereken beceriler, büyük ölçüde ailenin özelliklerine bağlı olmaktadır. Yapılan araştırmalarda, velilerin öğrenim durumları yükseldikçe okul etkinliklerine katılma ve görev alma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür. Velilerin okula katılımı sağlanırken bunun olumlu sonuçlarının veli tarafından görülmesi de sağlanmalıdır. Çoğu veli, bu katılımın sonucunu göremediğinden katılımın gereksizliğine inanmaktadır (Şişman ve Yücel,2006:167; Yiğit ve Bayraktar,2006:64).

Yapılan araştırmalarda aileler, okuldan, çok uzun ve ayrıntılı eğitim programları talep etmek yerine kendilerine rehberlik eden, yönlendiren, strateji kazandıran, ihtiyaç duyulduğunda başvurabilecekleri açıklamaları içeren yazılı materyalleri sağlayan, konu temelli kısa süreli kurslarda pratik beceri veren, oyun ve etkinlikleri içeren veli eğitimini tercih ettiklerini göstermektedir. Uzun süreli, çok ayrıntılı formal veli kurslarının öğrenci başarısına fazla katkı sağlamadığı görülmüştür. Ailelerin yoğun ve uzun eğitim kurslarına alınması yerine öğretmene yardımcı olma, işbirliği yapma, çocuğu yönlendirme konusunda verilecek kursların daha etkili olduğu görülmüştür (Şişman ve Yücel,2006:167).

Okul ve toplum, karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir, birbirlerine yansımada bulunurlar (Yiğit ve Bayraktar,2006:8057). Okulun çevresiyle olan ilişkilerin etkililik düzeyi, sıcaklığına ve gerçekliliğine bağlıdır. Temelde okul çevre işbirliğinin amacı, okulun çevresindeki kişi, grup ve kurumların var olan güçlerini okul amaçları yönünde değerlendirmektir (Açıkalın,1997:144). Okulun çevresinde yer alan kişi ve kurumların özellikle topluma hizmet ve yardım temelinde okullara sağlayacağı katkılar hem çok kapsamlı hem de önemlidir. Bu tür katkılara şu örnekler gösterilebilir (Aydın,2004:176).

1-Yerel Yönetimler: Okulun çevre düzenlemesi, temizliği, okulun bakım ve onarımı, ihtiyaçlı olan öğrencilere yardım konularında,

2-Özel kuruluşlar: Okulun her tür gereksiniminin karşılanması, ihtiyaçlı olan öğrencilere yardım konularında,

3-Diğer kamu kuruluşları: Hizmet alanına göre öğrencilerin sağlığı, güvenliği, çeşitli konularda bilinçlendirilmeleri konularında,

4-Meslek kuruluşları: Bu kuruluşlar ve bu kuruluşların üyelerinin aracılığı ile okulun ihtiyaç duyduğu uzmanlık bilgisi ve projelerde

5-Sivil toplum kuruluşları: Okulun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin sağlanmasında,

6-Özel yeteneği olan kişiler: Kültür, sanat, spor ya da belli bir zanaatın öğretilmesi konusunda, öğrencilerin serbest zaman faaliyetlerinin düzenlemesinde çok önemli katkılarda bulunabilirler.

Etkili okullarda, öğrenci ve velilerinin beklentilerinin bilinmesinden başlamak üzere, bu beklentileri karşılamak üzere sürekli okul- öğretmen-öğrenci-veli işbirliğini geliştirmek ve bu işbirliği ile öğrencinin performansını artırmak stratejik uygulamanın bir parçası olarak görülmelidir. Akademik yönden başarısı yüksek olan okulların diğer okullara göre daha fazla çevresel, ailevi destek ve katılıma sahip oldukları belirlenmiştir Genel olarak konuyla ilgili literatür bulguları ve gözlem sonuçları irdelendiğinde, çevresel desteğin sağlandığı okullarda öğrenci velilerinin (Şişman ve Turan, 2004:130; Şişman ve Yücel,2006:169; Rosmiller, 1983:175; Murnane,1983:196; Turan,2006:44; Good ve Brophy, 1986:576-577);

- Sık sık okulu ziyaret etikleri,
- Okulun amaçlarını paylaştıkları,
- Okulla ilgili alınan kararlara katıldıkları,
- Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterdikleri,
- Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullandıkları,
- Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabildikleri,
- Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıkları,
- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırladıkları,
- Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

2.2.İLGİLİ LİTERATÜR

2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Literatürde etkili okul, etkili yönetici, etkili öğretmen, etkili öğretim, etkili denetim başlıkları altında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmı etkili okul alanında doğrudan yapılmış çalışmalar olduğu gibi bir kısmı da dolaylı çalışmalardır. Ülkemizde etkili okul konusunda doğrudan yapılmış çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Ülkemizde etkili okul konusunda ilk araştırmanın Balcı (1993) tarafından yapıldığı bilinmektedir. Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkililiğini değerlendirmek için yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirmiş olduğu a) okul yöneticisi, b)öğretmenler, c) okul ortamı, d) öğrenciler, d)veliler boyutlarında 71 maddeden oluşan “etkili okul” anketi ilköğretim müfettişliği formasyon kursuna katılan 120 kursiyere uygulanmış ve verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

1-Okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinden daha çok önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları,

2- Öğretmenler boyutundaki en çok gerçekleşen öğretmen davranışının genelde etkili okul modeliyle bir paralellik içinde olduğu,

3-Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları,

4-Yönetici ve öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri,

5- “Okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgularda, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve bu ortamın öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdiği,

6-“Veliler” boyutunda okulların veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları, sonuçlarına varılmıştır (Balcı,2002:235).

Şişman (1997) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi” konulu tarama modeli çalışmada, Eskişehir ilindeki ilkokullarda çalışmakta olan 309 öğretmenin

algılarına dayalı olarak bu okulların, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı, eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okul özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergiledikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

1-Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veli boyutlarının izlemekte olduğu,

2-Merkez okullarda altı boyut arasında ilk üç sırada okul yöneticisi öğretmen, okul çevresi ve veli boyutlar yer almakta iken, son üç sırada sırayla okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutu olduğu,

3-Çevre ilkokullarında ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci yer alırken son sıralarda okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutlarının yer aldığı,

4-Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez çevre ilkokulları arasında merkez okullar lehine anlamlı bir farkın olduğu, sonuçlarına varılmıştır (Şişman,2002:219).

Baştepe (2002) tarafından doktora tezi olarak yapılan “Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan İlköğretim Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Etkililik Algıları” konulu çalışmada, 110 yönetici, 240 öğretmen ve 350 öğrencini algılamalarına dayalı olarak yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu olmak üzere toplam 7 boyutta Malatya ilindeki ilköğretim okullarının etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

1-Normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyutun yönetici boyutu olup, bunu sırayla öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre, okulun fiziksel durumu boyutlarının izlediği,

2-Bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek olduğu,

3-Yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “okul iklimi”, “eğitim öğretim süreci ve ortamı”, “veli katılımı ve çevre”, “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik

algıları ile öğretmenlerden daha yüksek olduğu, buna karşılık öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algılarının yöneticilerden daha yüksek olduğu,

4- Normal eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin belirtilen yedi boyuta ilişkin algılarının, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğu,

5- Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdemlere göre farklılık göstermediği sonuçlarına varılmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” konulu araştırmada, tarama modeli kullanılarak, 782 öğrenci ve 69 öğretmen çalışma grubuyla, etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve aile boyutlarında, ortaöğretim düzeyindeki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve araştırmada;

1. En etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, okul yöneticisi boyutunu etkili olma açısından ikinci sırada, öğrenci boyutunun izlediği, öğretmen ve okul kültürü boyutlarının etkililik düzeylerinin yüksek olmadığı, en az etkili bulunan boyutun okul çevresi ve veliler boyutu olduğu,

2. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin algıları yüksek olduğu ve bu sonucun Şişman’ın (1997), araştırma sonucuyla örtüştüğü,

3. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğrencilerin algılarının yüksek olduğu,

4. Etkili okulun bir boyutu olan okul yöneticisine ilişkin olarak, göstermeleri gereken davranışların gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen ve öğrenci algıları arasında, “Okulda geçirdiği sürenin çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır” ve “İnsan ilişkilerine önem verir ve eşitlik ilkesine bağlıdır” yargılarında anlamlı bir farklılık olduğu,

5. Etkili okulun bir boyutu olan “öğretmen” e ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğrenciler en yüksek düzeyde öğretmenlerin

“okulda eğitim öğretim programlarının uygulanmasına yönelik kararlara katılırlar” ifadesinde birleştikleri,

6. Etkili okulun bir boyutu olan öğrencilere ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenler en yüksek düzeyde öğrencilerin “öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler” ifadesinde birleştikleri ve etkili okulun bir boyutu olan “öğrencilere” ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen algılarının yüksek olmadığı,

7. Etkili okulun bir boyutu olan okul kültürü ve ortamına ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları yargı “okulun amaçlarına ulaşması konusunda yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliği vardır” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları yargının “okulun kendisine ait değerlerini yansıtan geleneksel törenleri vardır” ve “tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır” ifadesi olduğu, Bu durumun ortaöğretim kurumlarında, iletişime yeteri kadar önem verilmediği düşüncesini uyandırdığı,.

8. Etkili okulun bir boyutu olan okul çevresi ve velilere ilişkin olarak, olması gereken özelliklerin gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmen algılarına göre, ortaöğretim okullarında, okul çevresi veliler boyutuyla ilgili olarak, ortaöğretim kurumlarının veli ve okul çevresi ile iletişime açık olduğu; ancak, okul-aile iletişiminin beklenen düzeyde olmadığı, sonuçlarına varılmıştır.

Çelikten (2000) tarafından yapılan ”Etkili Okullarda Karar Süreci” konulu çalışmada; örnek olay tarama modeli kullanılarak Kayseri ilinde üniversiteye öğrenci yerleştirebilme oranı, öğrenci ve personel arasındaki disiplin olaylarının azlığına göre etkili olarak kabul edilen sekiz genel lisede yöneticilerin karar sürecine nasıl katıldıkları araştırılmış ve araştırma sonucunda;

1-Etkili kararların yöneticilerin zihinsel hazırlık ve çabaları sonucunda oluşmakta olduğu, eğer yöneticiler karardan önce ayrıntılı olarak zihinsel hazırlık yapar ve gerekli bütün bilgilere ulaşarak, gerçekler ile kişisel görüşleri birbirlerinden ayırdıkları takdirde bu yöneticilerin hiçbir hazırlık yapmadan sadece "evet" "hayır" şeklinde karar verenlere göre daha etkili oldukları,

2-Okul yöneticisine düşen görevin okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını, programlara ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek yönde kullanmak olduğu,

3-Yönetici hangi düzeyde bir okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derecede etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacağı, kararın kendiliğinden oluşan bir süreç değil yöneticinin bilinçli çabaları sonucunda oluştuğu, sonuçlarına varılmıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmada, Çorum ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduğu hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmada Ali BALCI tarafından geliştirilen (1993) etkili okul anketi uygulanmış, yapılan istatistiksel analizler sonucunda;

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilere ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması alındığında, yöneticileri genel olarak etkili buldukları ve genel ortalamanın ($\bar{X} = 3,77$) olduğu,

2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarına iliksin verdikleri yanıtların genel ortalamasına bakıldığında, meslektaşlarını etkili okula katkı sağlayıcı nitelikte buldukları ve genel ortalamanın ($\bar{X} = 3,77$) olduğu,

3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okuyan öğrencilere iliksin görüşlerinin öğretmenlerin istediği nitelikte olmadığı ve genel ortalamanın ($\bar{X} = 3,34$) olduğu,

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun velilerine ilişkin görüşleri velilerin kendilerinden bekleneni ortaya koymadıklarını gösterdiği ve genel ortalamanın ($\bar{X} = 2,74$) olduğu,

5. Çıkan istatistik sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ortamından memnun oldukları ve genel ortalamanın ($\bar{X} = 3,73$) olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2006), tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” konulu araştırmada; Düzce merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının, “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul programı ve eğitim-

öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemek ve okul etkililiğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkezinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okullarda görev yapan yöneticiler (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada;

1. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okulun özelliklerine göre, en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu, en az etkili boyutun ise öğrenci boyutu ile okul çevresi ve veli boyutunun olduğu,

2. Yönetici ve öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında etkili okul boyutları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu,

3. Yöneticilerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği,

4. Düzce ili ilköğretim okullarının, etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici görüşleri kıdemlerine ve örgenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemekte olduğu,

5. Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği.

6. Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermediği,

7. Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği,

8. Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre farklılık göstermekte olduğu sonuçlarına varılmıştır.

2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okulların öğrenciler üzerindeki etkileri konusundaki çalışmaların geçmişi 1960'lı yıllara kadar dayanmaktadır. Bu konudaki ilk çalışmalardan biri James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılmıştır. Coleman ve arkadaşları eğitimde fırsat eşitliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında okul girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştılar. Genel okul kaynakları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olmadığını ileri sürerek, okulların öğrenciler üzerindeki etkisinin az olduğunu ve öğrencilerin gelmiş olduğu çevresel faktörlere göre (sosyo-ekonomik faktörler) bu etkinin değişebileceğini ortaya koydular (Cohen,1983:18; Good ve Brophy,1986:570; Lezotte,1985:816). Bu araştırmayı sonraki yıllarda yapılan başkaca çalışmalar izlemiştir. Konuya olan ilgi 1970'li yıllarda devam etmiş,1980'li yıllardan itibaren araştırmaların sayısında büyük bir artış gözlenmiş, bu ilgi 1990'lı yıllarda da devam etmiştir (Şişman,2002:204). Günümüzde ise bu ilginin artarak süregeldiği görülmektedir.

Brokover ve arkadaşları (1979)'da yapmış oldukları çalışmada, siyah öğrencilerin yoğun olduğu ve başarı oranı yüksek / düşük olan okullar ile beyaz öğrencilerin yoğun olduğu ve başarı oranı yüksek / düşük olan okullarda öğrenci başarısına etki eden faktörleri incelemişlerdir. Araştırmada, 1-Girdi 2-Sosyal yapı 3-sosyal iklim, bağımsız değişkenler olarak belirlenirken; 1-okul başarısı, 2-Öğrencinin kavrama gücü ve akademik yeteneği, 3-Öğrencinin kendine güveni, bağımlı değişken olarak belirlenmiştir (Brokover ve diğerleri,1979:12). Araştırmada elde edilen bulguların bazıları şu şekilde özetlenebilir.

1-Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler akademik başarının mümkün olduğuna inandıklarında, okul iklimi öğrenmeye yardım etmekte ve öğrenci başarısını yükseltmektedir.

2-Genel olarak başarılı okullarda, öğretmenler zamanın büyük bir kısmını öğretime ayırmakta, ek program uygulanmamakta, çok az öğrenci başarısızlığı kaderi gibi görmekte, öğretmenler öğrencilerin sınıf seviyesinde çalışmalarını beklemekte, öğrencilere yönelik uygun ödüllendirme istemi uygulanmakta, bireysel öğrenmeden ziyade takım ruhu ön plana çıkmakta, okul yöneticileri öğretimsel bir liderlik rolünü

oyynamakta ve yöneticiler tarafından sınıflar sıkça ziyaret edilmekte, okul algısında başarıya yönelik yüksek bir ilgi ve kaliteli bir eğitim anlayışı bulunmaktadır

3-Genel olarak başarısız okullarda ise; Öğretime ayrılan zaman sınıflar bakımından farklılık göstermekte, birçok öğretmen yönetsel sorunlara sahip olmakta, öğrencilerle çok az bir akademik etkileşim bulunmakta, öğretmenler öğrencilerin büyük bir kısmının gözünden düşmekte, bu öğrencilerin bir kısmı ek programa ihtiyaç duymakta, sınıflardaki bir kısım öğrenciler öğrenme sürecinin dışında kalmakta, öğrenci başarısı için beklenti düzeyi düşük olmakla beraber sınıf seviyesinde başarı pek çok öğrenci için gerçek bir amaç olarak görülmemekte, öğrencilere yönelik ödüllendirme sisteminde genelde bir yetersizlik görülmekte, sınıflar arasında sınırlı bir mobilite bulunmakta, öğrencilerin daha yüksek bir gruba katılımları için yeterli bir destek görülmemekte, öğretim tekniklerinden yeterince yararlanılmamakta, okul yöneticileri bir eğitim lideri fonksiyonuna sahip olmayıp sınıfları nadiren ziyaret etmekte ve zamanlarının çoğunu disiplin sağlamaya harcamakta ve okul ikliminde açık bir tartışma ortamı bulunmamaktadır (Good ve Brophy,1986:576-577).

Fullan (1985)'de geniş bir şekilde değişim sürecinin nasıl işlediğini incelemiştir. Araştırmasında okul değişimi ile ilgili olan çok sayıda konuyu ele almıştır. Katılımcılara anlamlı ve tatmin edici bir tarzda yeni beceriler geliştirmeleri konusunda bir takım önerilerde bulunmuştur. Bunlar,

- 1-Değişim zaman içerisinde gerçekleşir.
- 2-Değişimin başlangıç safhaları daima belirsizlik ve gerginlik içerir.
- 3-Gerginliğin üstesinden gelinmesinde devam eden teknik yardım ve moral destek önemlidir.
- 4-Değişim pratik ve dönütsel yolla yeni beceriler öğrenmeyi içerir.
- 5-En önemli gelişme, insanların bu yeni tarzın niçin daha iyi olduğunu anlamalarıyla ortaya çıkar.
- 6-Değişimde, okul içerisindeki ve okulla ilgili koşullar (yönetsel liderlik, örgütsel değerler, yönetsel destek ve teknik yardım) büyük önem arz etmektedir.
- 7-Değişimin başarısı bununla ilgili aktörlerin karşılıklı etkileşimine bağlıdır.

Mc Cormack ve Kritek (1983) Milwaukee’de okul geliştirmeye dayalı bir program üzerinde çalışmışlardır. Bu programda yıllık başarı testlerinde daha düşük skorlara sahip olan 18 başlangıç ve 2 ortaokulda başarıyı iyileştirmek için bir planı uygulamaya konulmuş ve proje başlıca üç varsayıma dayandırılmıştır. Birincisi, bütün öğrenciler ailesel backgroundları, yaşları ve sosyo-ekonomik yapıları ne olursa olsun temel becerileri elde edebilirler. İkincisi, yetersiz okul beklentileri, normları ve uygulamaları çoğu düşük gelirli ve azınlık öğrencilerinin başarının altında kalmasına sebep olmaktadır. Üçüncüsü, literatür etkili okul ve sınıflar bazında yüksek başarı ile ilişkili olan beklentiler, normlar, uygulamalar ve politikaları tanımlamaktadır. Bilhassa okul programlarının geliştirilmesinde sekiz özelliğin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu özellikler şunlardan oluşmaktadır (Good ve Brophy,1986:582-583).

- a) Okulun öğrencilerin öğrenimlerinden birinci derecede sorumlu olduğu
- b) Güçlü bir akademik misyon anlayışı
- c) Kadro arasında güçlü mesleki ilişki ve dostluk düzeyi
- d) Öğrencilerin okul ile güçlü bir aidiyet anlayışı
- e) Sınıf düzeyinde okuma, matematik ve dilde standartlar ve beklentiler
- f) Hızlandırılmış öğrenme yaklaşımının kullanılması
- g) Artan zamanın aktif öğrenci öğrenimi için kullanılması
- h) Yapılandırılmış öğrenme çevresi

Ronald Edmonds’un (1983) liderliğinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, bu alanda yapılan pek çok etkili okul araştırmasına model olmuş ve okul geliştirme uygulamalarına yol gösterici olmuştur. Yapılan çalışmada etkili okullarda şu özelliklerin varlığına dikkat çekilmiştir.

- 1-Kaliteli bir yapının oluşumunda etkili bir liderlik anlayışı,
- 2-Öğrenmeye odaklı bir yapı,
- 3-Öğrenme ve öğretime yardım eden güvenli bir okul iklimi,
- 4-Bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenme fırsatını elde edebileceği bir ortamı sunan öğretmen davranışı,
- 5-Programı değerlendirmeye dayalı olarak öğrenci başarısının ölçülmesi ve sürekli takip edilmesi (Cohn,1987:381).

Clark ve Mc Carthy (1983)'nin yürütmüş oldukları New York City Okul İyileştirme Projesi (SIP) kapsamında okul başarısızlığının nedenleri üzerinde odaklaştılar. Bu çalışmada öğrenci başarısızlığını, etkili okul literatüründen türetilen beş faktöre dayandırdılar. Bu beş faktör şunlardan oluşmaktadır.

- a) Yönetim sitili,
- b) Temel beceriler üzerinde öğretim vurgusu,
- c) Okul iklimi,
- d) Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi,
- e) Öğretmen beklentisi,

SIP bu amaçları elde etmek için bir sistem tesis etmekte ve okul iyileştirilmesi için amaçlar belirlendiğinden dolayı tipik okul etkinliği uygulamasını esas almaktadır. Bu tür okullarda iyileştirme projesinin uzantısı olan çalışmalar yürütülmediğinden dolayı bu proje okul etkinliği literatürüne yapılan bir eleştiriye cevap olarak düşünülebilir.

Bu okul değişim projesi aynı zamanda Edmonds (1979)'un okullarda ailesel backgroundlarına bakılmaksızın bütün çocukların eğitilebileceği görüşüne dayanmaktadır (Good ve Brophy,1986:582-583).

Mackenzie (1983) etkili okul araştırmalarının bir analizini yaparak etkili okulun boyutlarını ortaya koymuştur. Bu boyutlar liderlik, kapasite ve etkinlik olmak üzere başlıca üç boyuttan oluşmaktadır (Mackenzie,1983:8; Bickel,1990:861).

A) Liderlik Boyutu

1- Temel unsurlar

- a) Pozitif iklim ve olumlu atmosfer
- b) Amaç odaklı aktiviteler
- c) Öğretmenin doğrudan karar vermesi ve sınıf yönetimi
- d) Etkili öğretim için personel eğitim hizmeti

2- Yardımcı unsurlar

- a) Değerler ve amaçlar üzerine ortak anlayış
- b) Uzun süreçli planlama ve koordinasyon
- c) Okul geliştirme için bölgesel düzeyde destek

B) Kapasite Boyutu

2- Temel unsurlar

- a) Yüksek ve pozitif başarı beklentileri
- b) Akademik başarı ve büyüme için uygun ödül sistemi
- c) Okul başarısında tüm personelin katılımı
- d) Değişime uyum konusunda esneklik
- e) Öğrenme görevleri için uygun güçlük düzeyi
- f) Öğretmenin empati yapması ve öğrencilerle kişisel etkileşimi

2- Yardımcı unsurlar

- a) Çalışma ve ev ödevi üzerine vurgular
- b) Öğrenmede sorumluluk kabulü
- c) Öğrenmeyi teşvik stratejileri
- d) Daha başarılı olanlarla etkileşim

C) Etkinlik Boyutu

1- Temel unsurlar

- a) Öğretim zamanının etkin kullanımı
- b) Düzenli ve disipline edilmiş sınıf ortamı ve okul çevresi
- c) Sürekli değerlendirme ve geri besleme
- d) İyi yapılandırılmış sınıf aktiviteleri
- e) Belirlenen ve ilan edilen talimatlar
- f) Okul ölçeğinde temel beceriler üzerinde vurgular

2- Yardımcı unsurlar

- a) Kişisel çalışmalar için fırsatlar
- b) Öğrenme fırsatlarının sayı ve çeşitliliği

A.B.D.'nde geniş kapsamda ve artan oranda okullar etkili okul araştırmalarına dayalı olarak okullar okul geliştirme programlarını planlamakta ve uygulamaktadırlar. Bu çerçevede Lezotte (1985)'nin etkili okul araştırmalarına dayalı olarak yapmış olduğu okul geliştirme konulu çalışmada, etkili okul hareketi nispi olarak beş farklı periyottan oluşmaktadır. Bunlar;

- 1-Tanımlama,
- 2-Betimleme,
- 3-Kural koyma,
- 4-Bölgesel düzenleme,
- 5-Devlet ve federal politikalarıdır.

Purkey ve Smith (1983) tarafından yapılan çalışmada, daha önce yapılmış diğer araştırmalardan yola çıkarak, okulların etkililiğini ölçmeye yönelik kriterler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kriterler yapısal ve sürece ilişkin olarak iki başlık altında toplanmıştır (Good ve Brophy,1986:581; Bickel,1990:861; Cohn,1987:381).

A) *Yapısal faktörler*

- 1-Okul merkezli yönetim ve demokratik karar verme,
- 2-Yapısal liderlik,
- 3-Okul personel geliştirme,
- 4-Ailenin katılımı ve desteği,
- 5-Akademik başarıya odaklanma,
- 6-Öğrenmeye geniş zaman ayırma,
- 7-Çevresel destek,
- 8-Anlaşılır program ve organizasyonu,
- 9-Kararlı öğretim kadrosu,

B) *Süreçsel faktörler*

- 1-Kolektif planlama ve arkadaşlık ilişkileri,
- 2-Açık ve anlaşılır amaçlar ve yüksek beklentiler,
- 3-Düzen ve disiplin,
- 4-Topluluk duygusu,

Teddlie ve Stringfield tarafından (1993) de yapılan araştırmada etkili olan ve etkili olmayan iki ilkokul karşılaştırılarak aralarındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu farklılıklar şöyle ifade edilmiştir (Şişman,2002:96).

J.F. Kennedy İlkokulu (Etkili Okul)	C.Coolidge İlkokulu (Etkisiz Okul)
<i>Yönetici</i>	<i>Yönetici</i>
İstikrarlı, uygun liderlik	İstikrarsız, uygun olmayan liderlik
Uygun informal örgüt yapısı	Uygun olmayan informal örgüt yapısı
Kadroyla paylaşılan akademik liderlik	Paylaşılmayan akademik liderlik
Dışsal değişime direnç	Dışsal değişimin kabul edilmesi
Yöneticiler arasında kapalı ilişkiler	Yöneticiler arasında zoraki ilişkiler
Akademik destek kadrosunun iyi kullanımı	Akademik destek kadrosunu imajsız kullanımı
<i>Okul Kadrosu</i>	<i>Okul Kadrosu</i>
Kadro arasında samimiyet ve dostluk	Kadro arasında soğukluk
Kadro arasında bağlılık	Kadro arasında bağlılığın olmayışı
Kadro arasında çatışma olmaması	Kadro arasında açık çatışma
Destek kadrosuyla bütünleşme	Destek kadrosuyla bütünleşme yokluğu
Öğretime dönük toplu amaçlar	Öğretime dönük yukarıdan etkiler
İstikrarlı okul kadrosu	İstikrarsız okul kadrosu
Göreve azami zaman ayırma	Göreve az zaman ayırma
Olumlu sınıf iklimi	Olumsuz sınıf iklimi
Sınıflar arası benzer öğretim	Sınıflar arası oldukça farklı öğretim
Yeni üyelere yardım	Yeni üyelere az yardım
<i>Öğrenciler</i>	<i>Öğrenciler</i>
Mükemmel disiplin ve kurallara uyma	Zayıf disiplin ve kurallara uymama
Öğrencilerin okul işleyişine katılması	Öğrencilerin okul işleyişine az katılması
Fiziksel cezanın az kullanılması	Fiziksel cezanın çok kullanılması
Öğrenci merkezli iklim	Yetişkin merkezli iklim
Yüksek öğrenci başarısı	Düşük öğrenci başarısı

İngiltere’de etkili okulla ilgili olarak yapılan önemli çalışmalardan biri Mortimore (1995)’un araştırmasıdır. Bu çalışmada etkili okulu oluşturan başlıca faktörler üzerinde durulmuştur. Bu faktörler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir(Balcı,2002:27).

- 1-Mesleki liderlik,
- 2-Ortaklaşa paylaşılan vizyon ve amaçlar.
- 3-Öğrenen bir çevre,
- 4-Öğretim ve öğrenmeye yoğunlaşma,

- 5-Hedefe yönelme,
- 6-Yüksek beklentiler,
- 7-Olumlu pekiştirme,
- 8-Gelişim yönetimi,
- 9-Öğrenci hak ve sorumlulukları,
- 10-Öğrenen bir örgüt,

Zigarelli (1996), tarafından yapılan araştırmada, etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirtmiştir. Bunların her biri öğrenci başarısı üzerinde denenmiştir. Bunlar; nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri, yüksek aile katılımıdır (Çubukçu ve Girmen, 2006:123).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan evren ve örneklem, veri toplama, verilerin çözümüne ilişkin analiz, yöntem ve teknikler ile yorumlama şekli açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez, önemli olan araştırma konusunu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar,2002:77).

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ile öğretmenlerin belirlenen değişkenler ve boyutlar bakımından kendi okulları ile ilgili var olan mevcut durum ve uygulamalara ilişkin algılarına dayalı olarak, söz konusu okulların, “etkili okulların” sahip oldukları özellikleri ne derecede taşıdıklarını belirlemeyi amaçladığından betimsel tarama modelinde bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarında (birleştirilmiş sınıflı uygulaması olanlar hariç) görevli okul yöneticileri ile bu okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 2007 Ocak ayı İLSİS kayıtlarına göre, Erzurum ilinde 202 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 4083 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullarda görevli okul yöneticileri ile ilgili olarak örneklem alınmamış, öğretmenlerle ilgili olarak örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Tablo: 3.1 Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görevli Müdür ve Öğretmen Sayıları

Yerleşim Merkezi	Merkez		Belde		Köy		Toplam	
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Erzurum İl Merkezi	73	2320	1	12	4	34	78	2367
Pasinler	9	126	1	11	2	14	12	151
Hınıs	4	48	-	-	4	25	8	73
Çat	2	37	1	8	1	6	4	51
Karayazı	3	50	1	8	1	6	5	64
Olur	1	15	-	-	2	12	3	27
Oltu	9	154	-	-	3	21	12	175
Narman	4	53	1	14	2	11	7	78
Köprüköy	1	11	1	17	2	15	4	43
Tekman	3	55	-	-	4	25	7	80
İspir	4	65	-	-	1	9	5	74
Karaçoban	3	38	1	8	3	21	7	67
Horasan	8	163	-	-	2	17	10	180
Ilıca	6	117	1	6	1	4	8	127
Aşkale	5	89	1	11	4	25	10	125
Uzundere	2	20	-	-	2	15	4	35
Tortum	3	47	3	30	1	7	7	84
Pazaryolu	2	16	-	-	1	7	3	23
Şenkaya	2	24	2	17	6	31	10	72
Toplam	140	3448	14	143	44	290	202	4083

Kaynak: Meb İLSİS kayıtları (2007)

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama aracı ile verilerin elde edilmesinde izlenen yöntem aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Veri toplama Aracı

Araştırma kapsamında Erzurum ilinde yer alan, ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri ile bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarını belirlemede veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde, konuyla ilgili kitap, makale, tez ve diğer kaynaklar incelenerek kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Daha önce bu alanda yapılmış olan (Balcı 1993, Şişman 1996 ve diğerleri) “Etkili Okul” çalışmalarında kullanılan anketlerden yararlanılarak, bu araştırmaların yapıışından bu yana geçen zaman diliminde eğitimde meydana gelen gelişmeler ve yeni oluşan değerler ışığında anket yeniden ele alınarak hazırlanmıştır. Bu süreçte okul yöneticileri, öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin

görüşleri alınmış, uzman görüşüne başvurulmuştur. Ankete son hali verilmeden önce 42 kişilik yönetici ve öğretmen grubu üzerinde bir uygulama yapılmış, bu pilot uygulamada karşılaşılan eksiklikler, eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak ankete son hali verilmiştir. Anketin uygulanmasına geçilmeden önce anketin güvenirliği test edilmiş ve Cronbach's Alpha katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır(Ek:1). İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise “etkili okul”un özelliklerini içeren önermeler yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan “etkili okul” anketi; etkili okulun yöneticisi, öğretmeni, öğrencisi, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve öğrenci velisi olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Anket formunda madde sayısı okul yöneticisi (22),öğretmen (22),öğrenci (12),öğrenme ortamı ve süreci(15), okul kültürü ve ortamı (20), okul çevresi ve öğrenci velisi (9), boyutlarında toplam 100 maddeden oluşmaktadır.

Maddeler, Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup, önerme niteliğindeki ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadelerle ilgili olarak katılımcıların verebilecekleri tepkiler beş kategoride toplanmış olup, bu kategoriler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum“, “hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilerek, en çok kabul edilen seçenekten en az seçeneğe doğru 5,4,3,2,1, şeklinde puanlandırılmıştır.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Anketler 2007 Ocak ayında Erzurum il merkezi, ilçe merkezi, belde ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Bu kapsamda Erzurum ilinde bulunan toplam 202 okul yöneticisinin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Okul yöneticilerine gönderilen anketlerden 167'si geri dönmüş, eksik ve boş olan anketler ayıklandıktan sonra geriye kalan 155 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu okullarda görev yapan toplam 4083 öğretmen araştırmanın ana kütleini oluşturmaktadır. Her okuldaki öğretmen sayıları dikkate alınarak tesadüfî olarak seçilen toplam 800 öğretmene anket gönderilmiştir. Örnek kütleinin belirlenmesinde;

$$n = \frac{NPQZ^2}{(N-1)d^2 + PQZ^2}$$

biçimindeki oran için örnek büyüklüğünün tahmini formülünden yararlanılmıştır (Akbulut ve Yıldız,1999:8). Bu formüldeki n = örnek kütle büyüklüğü, N = Ana kütle hacmi, P = okulların etkili olma olasılığı, Q = okulların etkili olmama olasılığı(1-P), Z= % (1- α) düzeyinde Z test değeri, α = Önem düzeyi, d = Hata (tolerans) payıdır.

Mümkün olduğunca büyük örneklerle çalışmak için okulların etkili olma ve olmama olasılıkları 0,5 olarak alınmış, %5 önem düzeyinde %5 hata payı ile ana kütleyi temsil edecek örnek büyüklüğü,

$$\frac{4083 \cdot (0,5) \cdot (0,5) \cdot (1,96)^2}{4082 \cdot (0,05)^2 + (0,5) \cdot (0,5) \cdot (1,96)^2} = \frac{3921,32}{11,1654} = 351$$

olarak hesaplanmıştır. Böylece araştırmada hedeflenen minimum örnek büyüklüğü 351'dir. Ancak eksik ve hatalı doldurulmuş anketlerin olabileceği düşünülerek sahaya 800 adet anket sürülmüş ve bu anketlerden 655'i geri dönmüştür. Anket uygulaması yapıldıktan sonra eksik ve boş olan anketler ayıklanmış ve geriye 616 anket kalmıştır. Bu sayı hedeflenen 351 sayısının oldukça üzerindedir. Bu şekilde araştırmadaki α ve d hatası daha düşük bir seviyeye indirgenmiştir.

Tablo: 3.2 Uygulanan ve Değerlendirilen Anket Sayıları

		Uygulanan Anket S.	Değerlendirmeye Alınan Anket S.
Yönetici	202	167	155
Öğretmen	4083	655	616
Toplam	4285	822	771

3.4. Verileri Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında:

- Birinci ve ikinci alt problem için tüm katılımcıların yüzde, frekansları ve aritmetik ortalamaları alınarak tablolar yorumlanmıştır.
- Üçüncü alt problem için yönetici ve öğretmen algıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.
- Dördüncü ve beşinci alt problemler için yönetici ve öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkenleri bakımından istatistiksel anlamda bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış, görev yerleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve branşları bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılarak fark bulunan gruplarda, gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır.

Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi için, 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.79
2	Katılmıyorum	1.80 – 2.59
3	Karasızım	2.60 – 3.39
4	Katılıyorum	3.40 – 4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20 – 4.99

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak çizelgelere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Erzurum İlinde görevli okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ile verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1 Demografik Özellikler

Araştırma kapsamına giren yönetici ve öğretmenlerin görev dağılımları Tablo: 4,1’de yer almaktadır.

Tablo: 4.1 Katılımcıların Görev Dağılımları

GÖREV TÜRÜ	n	f	%
Okul Müdürü	202	155	76.73
Öğretmen	4083	616	15.08

Tablo: 4.1’de görüldüğü gibi, araştırmada yönetici ve öğretmen olmak üzere iki grup katılımcı ile çalışılmıştır. Bu katılımcılardan Erzurum’da bulunan ilköğretim okullarında görevli 202 okul müdüründen 155’ine ulaşılmıştır. Bu sayı okul müdürlerinden % 76.73’üne karşılık gelmektedir. Diğer taraftan yine bu okullarda görev yapmakta olan toplam 4083 öğretmenden 616’sına ulaşılmıştır. Bu sayı öğretmenlerden % 15.08’ine ulaşılmış olduğu anlamını taşımaktadır.

4.1.2. Erzurum İli İlköğretim Okullarında Görevli Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri

Bu başlık altında Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, görev yerlerine, yaş durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.2.2 Okul Müdürlerinin Cinsiyetleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.2’de görülmektedir.

Tablo: 4.2 Okul müdürlerinin Cinsiyetleri

CİNSİYET	F	%
Kadın	7	4,5
Erkek	148	95,5
TOPLAM	155	100,0

Tablo: 4.2 incelendiğinde Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin % 4,5’i kadın, % 95,5’inin de erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında; kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre çok az sayıda olduğu görülmektedir.

4.1.2.3 Okul Müdürlerinin Yaş Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin yaş durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.3’de verilmiştir.

Tablo: 4.3 Okul müdürlerinin Yaş Durumları

MESLEKİ KIDEM	f	%
25 yaş altı	4	2,6
25-29 yaş	11	7,1
30-34 yaş	24	15,5
35-39 yaş	21	13,5
40-44 yaş	24	15,5
45 yaş ve üstü	71	45,8
Toplam	155	100,0

Tablo: 4.2 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaş grupları olarak %2,6’sı 25 yaş altı, %7,1’i 25–29 yaş, %15,5’i 30–34 yaş, %13,5’i 35–39 yaş, %15,5’i 40–44 yaş, %45,8’i 45 yaş ve üstü gruplarda yer aldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan sayısal olarak yığılmanın % 45,8 ile 45 yaş ve üstü yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2.4 Okul Müdürlerinin Öğrenim Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.4’de yer almaktadır.

Tablo: 4.4 Okul Müdürlerinin Öğrenim Durumları

ÖĞRENİM DURUMU	f	%
Ön lisans	35	22.6
Lisans	113	72.9
Yüksek lisans	6	3.9
Doktora	1	0.6
Toplam	155	100.0

Tablo: 4.4 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin % 22.6’sının ön lisans, % 72.9’unun lisans, % 3.9’unun yüksek lisans, % 0.6’sının doktora öğrenimine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinden büyük bir kısmının lisans düzeyinde öğrenim gördüğü ve çok az sayıda lisansüstü düzeyde öğrenim gören yönetici sayısının olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2.5 Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdemleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.5’de görülmektedir.

Tablo: 4.5 Okul müdürlerinin Mesleki Kıdemleri

MESLEKİ KIDEM	f	%
1-5 yıl	15	9,7
6-10 yıl	26	16,8
11-15 yıl	22	14,2
16-20 yıl	19	12,3
21 yıl ve üstü	73	47,1
Toplam	155	100,0

Tablo: 4.5 incelendiğinde, Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin mesleki kıdem olarak % 9.7’si 1-5 yıl, % 16.8’i 6-10 yıl, % 14.2’si 11-15 yıl, % 12.3’ü 16-20 yıl, % 47.1’i 21 yıl ve üstü kıdem gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Bu bulgular göre ilköğretim okullarında

mesleki kıdem olarak sayısal olarak yığılma % 47.1 ile 21 yıl ve üstü kıdem grubunda oluşmaktadır.

4.1.2.6 Okul Müdürlerinin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin mevcut okullarında çalışma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.6'da verilmiştir.

Tablo: 4.6 Okul Müdürlerinin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri

ÇALIŞMA SÜRESİ	F	%
1-3 yıl	63	40,6
4-6 yıl	31	20,0
7-10 yıl	21	13,5
10 yıl üstü	40	25,8
Total	155	100,0

Tablo: 4.6'da Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin mevcut okullarında çalışma sürelerine bakıldığında; yöneticilerden % 40.6'sının 1-3 yıl, %20.0'ının 4-6 yıl, %13.5'inin 7-10 yıl, %25.8'inin 10 yıl ve üstü çalışma süresine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.2.7 Okul Müdürlerinin Görev Yerleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin görev yerlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.7'de yer almaktadır.

Tablo: 4.7 Okul Müdürlerinin Görev Yerleri

GÖREV YERLERİ	F	%
Köy	24	15,5
Belde	13	8,4
İlçe merkezi	48	31,0
İl merkezi	70	45,2
Toplam	155	100,0

Tablo: 4,7'den Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin görev yaptıkları yerlere bakıldığında; yöneticilerden %

15.5'inin köy, % 8.4'ünün belde % 31.0'ının İlçe merkezi, % 45.2'sisi il merkezinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.2.8 Okul Müdürlerinin Branş Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin branş durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.8'de verilmektedir.

Tablo: 4.8 Okul müdürlerinin Branş Durumları

BRANŞ DURUMU	F	%
Sınıf öğretmeni	92	59,4
Türkçe öğretmeni	13	8,4
Matematik- Fen ve teknoloji öğretmeni	22	14,2
Sosyal bilgiler öğretmeni	18	11,6
Yabancı dil öğretmeni	3	1,9
Din kültürü öğretmeni	6	3,9
Diğer	1	,6
Total	155	100,0

Tablo: 4.8 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlarının % 59.4'ünün Sınıf öğretmeni, % 8.4'ünün Türkçe öğretmeni, % 14.2'si Matematik-Fen ve Teknoloji öğretmeni, % 11.6'sı Sosyal Bilgiler öğretmeni, % 1.9'u Yabancı Dil öğretmeni, %3.9'u Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ,%2.1'inin Güzel sanatlar öğretmeni, % 1.8'inin Beden eğitimi, %3.2'sinin diğer öğretmen gruplarından oluştuğu görülmektedir.

4.1.3. Erzurum İli İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, görev yerlerine, yaş durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.9’da görülmektedir.

Tablo: 4.9 Öğretmenlerin Cinsiyetleri

CİNSİYET	F	%
Kadın	333	54,1
Erkek	283	45,9
TOPLAM	616	100,0

Tablo: 4.9 incelendiğinde Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54.1’i kadın, % 45.9’ının de erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak kadın öğretmenlerle erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.3.2 Öğretmenlerin Yaş Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin yaş durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.10’da verilmiştir.

Tablo: 4.10 Öğretmenlerin Yaş Durumları

MESLEKİ KIDEM	F	%
25 yaş altı	74	12,0
25-29 yaş	283	45,9
30-34 yaş	135	21,9
35-39 yaş	60	9,7
40-44 yaş	33	5,4
45 yaş ve üstü	31	5,0
Toplam	616	100,0

Tablo: 4.10 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grupları olarak % 12.0’ı 25 yaş altı, % 45.9’u 25–29 yaş, % 21.9’u 30–34 yaş, % 9.7’si 35–39 yaş, % 5.4’ü 40–44 yaş, % 5.0’ı 45 yaş ve üstü gruplarda yer aldıkları görülmektedir.

4.1.3.3 Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.11’de yer almaktadır.

Tablo: 4.11 Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

ÖĞRENİM DURUMU	F	%
Ön lisans	35	5,7
Lisans	542	88,0
Yüksek lisans	37	6,0
Doktora	2	0,3
Toplam	616	100,0

Tablo: 4.11 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 5.7’sinin ön lisans, % 88.0’ının lisans, % 6.0’ının yüksek lisans, % 0.3’ünün doktora öğrenimine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinden büyük bir kısmının lisans düzeyinde öğrenim gördüğü ve azımsanmayacak sayıda lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş veya görmekte olan öğretmenlerin Erzurum ili İlköğretim okullarında görev yapmakta olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.12’de görülmektedir.

Tablo: 4.12 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

MESLEKİ KIDEM	F	%
1-5 yıl	325	52,8
6-10 yıl	160	26,0
11-15 yıl	78	12,7
16-20 yıl	25	4,1
21 yıl ve üstü	28	4,5
Toplam	616	100,0

Tablo: 4.12 incelendiğinde, Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem olarak % 52.8’i 1-5 yıl, % 26.0’ı 6-10 yıl, % 12.7’si 11-15 yıl, % 4.1’i 16-20 yıl, % 4.5’i 21 yıl ve üstü kıdem gruplarında yer aldıkları

görülmektedir. Bu bulgulardan ilköğretim okullarında mesleki kıdem olarak sayısal olarak yığılmanın % 52.8 ile 1-5 yıl kıdem grubunda oluştuğu söylenebilir.

4.1.3.5 Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.13’de verilmiştir.

Tablo: 4.13 Öğretmenlerin Mevcut Okullarında Çalışma Süreleri

ÇALIŞMA SÜRESİ	F	%
1-3 yıl	405	65,7
4-6 yıl	114	18,5
7-10 yıl	60	9,7
10 yıl üstü	37	6,0
Total	616	100,0

Tablo: 4.13’de Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma sürelerine bakıldığında; öğretmenlerden % 65.7’sinin 1-3 yıl, % 18.5’i 4-6 yıl, % 9.7’si 7-10 yıl, % 6.0’ının 10 yıl ve üstü çalışma süresine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgulara bakarak sayısal olarak yığılmanın % 65.7 ile 1-3 yıl ve çalışma süresinde oluştuğu söylenebilir..

4.1.3.6 Öğretmenlerin Görev Yerleri

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yerlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.14’de yer almaktadır.

Tablo: 4.14 Öğretmenlerin Görev Yerleri

GÖREV YERLERİ	F	%
Köy	97	15,7
Belde	32	5,2
İlçe merkezi	239	38,8
İl merkezi	248	40,3
Toplam	616	100,0

Tablo: 4.14’de Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yere bakıldığında; öğretmenlerden % 15.7’sinin

köy, % 5.2'sinin belde % 38.8'inin İlçe merkezi, % 40.3'ünün il merkezinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.1.3.7. Öğretmenlerin Branş Durumları

Erzurum ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo: 4.15'de görülmektedir.

Tablo: 4.15 Öğretmenlerin Branş Durumları

BRANŞ DURUMU	f	%
Sınıf öğretmeni	365	59,3
Türkçe öğretmeni	54	8,8
Matematik- Fen ve teknoloji öğretmeni	68	11,0
Sosyal bilgiler öğretmeni	34	5,5
Yabancı dil öğretmeni	34	5,5
Din kültürü öğretmeni	17	2,8
Güzel sanatlar öğretmeni (Resim, müzik vb.)	13	2,1
Beden eğitimi öğretmeni	11	1,8
Diğer	20	3,2
Total	616	100,0

Tablo: 4.15 incelendiğinde; Erzurum ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş durumlarının % 59.3'ünün Sınıf öğretmeni, % 8.8'inin Türkçe öğretmeni , % 11.0'ının Matematik-Fen ve Teknoloji öğretmeni, % 5.5'inin Sosyal Bilgiler öğretmeni, % 5.5'inin Yabancı Dil öğretmeni, % 2.8'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ,% 2.1'inin Güzel sanatlar öğretmeni, % 1.8'inin Beden eğitimi,% 3.2'sinin diğer öğretmen gruplarından oluştuğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Problemlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Birinci Alt Problem

1-Erzurum ilinde çalışmakta olan ilköğretim okulu yöneticilerinin algılarına göre; değişim sürecinde ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi nedir?

- a) okul yöneticisi,
- b) öğretmen,
- c) öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) okul kültürü ve ortamı,
- f) okul çevresi ve veli,

4.2.1.1. Okul yöneticilerinin Erzurum'daki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algıları:

Okul yöneticilerinin Erzurum'daki ilköğretim okullarının okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli, boyutlarında “etkili okulun” özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algıları aşağıda sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun“Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo: 4.16’da yer almaktadır.

Tablo: 4.16 incelendiğinde; “Etkili okulun” okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin;

1- “Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 43.9 ile “katılıyorum”, % 13.0 ile “katılmıyorum”, % 2.6 ile “kararsızım” seçeneklerinin izlediği,

2- “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.9 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 40.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.2 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.16 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bu Okulda Okul Yöneticisi													
1- Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur.	-	-	2	13	4	2.6	68	43.9	81	52.3	155	100.0	4,47
2- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.	-	-	3	1.9	8	5.2	82	52.9	62	40.0	155	100.0	4,30
3- Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.	-	-	-	-	7	4.5	81	52.3	67	43.2	155	100.0	4,38
4- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.	1	0.6	3	1.9	16	10.3	71	45.8	64	41.3	155	100.0	4,25
5- Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.	1	0.6	13	8.4	21	13.5	72	46.5	48	31.0	155	100.0	3,98
6- Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.	3	1.9	11	7.1	7	4.5	76	49.0	58	37.4	155	100.0	4,12
7- Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvurur.	-	-	8	5.2	14	9.0	76	49.0	57	36.8	155	100.0	4,17
8- Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük eder.	-	-	5	3.2	14	9.0	66	42.6	70	45.2	155	100.0	4,29
9- Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.	-	-	3	1.9	8	5.2	60	38.7	84	54.2	155	100.0	4,45
10- Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.	2	1.3	2	1.3	19	12.3	82	52.9	50	32.3	155	100.0	4,13
11- Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.	-	-	1	0.6	4	2.6	75	48.4	75	48.4	155	100.0	4,44
12- Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	-	-	1	0.6	7	4.5	52	33.5	95	61.3	155	100.0	4,55
13- Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.	3	1.9	4	2.6	14	9.0	83	53.5	51	32.9	155	100.0	4,12
14- Kendisini öğretim lideri olarak götür ve bu yönde faaliyet gösterir.	2	1.3	2	1.3	7	4.5	85	54.8	59	38.1	155	100.0	4,27
15- Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.	-	-	3	1.9	4	2.6	68	43.9	80	51.6	155	100.0	4,45
16- Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.	-	-	3	1.9	9	5.8	65	41.9	78	50.3	155	100.0	4,40
17- Personelin okula bağlanmasını sağlar.	1	0.6	2	1.3	12	7.7	70	45.2	70	45.2	155	100.0	4,32
18- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.	1	0.6	6	3.9	16	10.3	81	52.3	51	32.9	155	100.0	4,12
19- Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranır.	-	-	-	-	13	8.4	70	45.2	68	43.9	155	100.0	4,30
20- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.	19	12.3	42	27.1	43	27.7	37	23.9	14	9.0	155	100.0	2,90
21- Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.	1	0.6	5	3.2	15	9.7	70	45.2	64	41.3	155	100.0	4,23
22- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlar.	-	-	4	2.6	11	7.1	73	47.1	67	43.2	155	100.0	4,30

3- “Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde olduğu, bunu % 43.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “kararsızım” seçeneklerinin izlediği,

4- “Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 41.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” ,% 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir..” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “kararsızım”, % 8.4 ile “katılmıyorum” ,% 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 37.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum” , % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7- “Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvurur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 36.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.0 ile “kararsızım”, % 5.2 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “tamamen katılıyorum”,seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 42.6 ile “katılıyorum” % 9.0 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9- “Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.2 ile “tamamen katılıyorum”,seçeneğinde olduğu, bunu % 38.7 ile “katılıyorum” % 5.2 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.3 ile “kararsızım”, % 1.3 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11- “Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 48.4 ile “katılıyorum” % 2.6 ile “kararsızım”, % 0.6 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 61.3 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 33.5 ile “katılıyorum”, % 4.5 ile “kararsızım”, % 0.6 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

13- “Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.0 ile “kararsızım”, % 2.6 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

14- “Kendisini öğretim lideri olarak görür ve bu yönde faaliyet gösterir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde olduğu, bunu % 38.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “kararsızım”, % 1.3 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15- “Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.6 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 43.9 ile “katılıyorum”, % 2.6 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

16- “Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.3 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 41.9 ile “katılıyorum” % 5.8 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

17- “Personelin okula bağlanmasını sağlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde olduğu, bunu % 45.2 ile “katılıyorum” % 7.7 ile “kararsızım”, % 1.3 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

18- “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “kararsızım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

19- “Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranır.” maddesine ilişkin algıların yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yığılma gösterdiği, bunu % 43.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “kararsızım” seçeneklerinin izlediği,

20- “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 27.1 ile “katılmıyorum” ve % 27.1 ile “kararsızım” seçeneklerinde yoğunlaştığı, bunu % 23.9 ile “katılıyorum”, % 9.0 ile “tamamen katılıyorum” % 12.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

21- “Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 41.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

22- “Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 43.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.1 ile “kararsızım”, % 2.6 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Okul yöneticisi” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” ($\bar{X}$ =4.55), “Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur.” ($\bar{X}$ =4.47), “Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.” ($\bar{X}$ =4.45), “Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.”($\bar{X}$ =4.45) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” ($\bar{X}$ =2.90), “Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.” ($\bar{X}$ =3.98), “Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.” ($\bar{X}$ =4.12) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin uygulamalarında, daha çok öğretim etkinliklerine odaklı bir çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu durum, okulların gelişimi açısından önemli ve arzu edilen bir sonuç olması bakımından okulların etkililiğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Literatürde etkili okullarla ilgili olarak yapılan çalışmalar bu bulguları desteklemektedir [Bkz. Mackenzie (1983) Cohn (1987) Balcı,2002,Şişman (2002).] Buna karşın bulgular, yöneticilerin mesleki gelişimleri ile

ilgili olarak ortaya koydukları çabaların bireysel anlamda yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Böyle bir sonuç, doğal olarak yönetici boyutunu ve okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Öğretmen ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.17’de sunulmuştur.

Tablo: 4.17 incelendiğinde; Etkili okulun ”öğretmenler” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin;

1- “İyi bir okuyucudurlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 39.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.4 ile “kararsızım”, % 11.0 “tamamen katılıyorum”, ile % 21.3 ile “katılmıyorum”, % 3.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.0 ile “kararsızım”, % 9.7 ile % 14.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.7 ile “katılmıyorum”, ile % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3- “Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.2 ile “kararsızım”, % 2.6 ile “katılmıyorum”, ile % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.4 ile “kararsızım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 40.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 25.8 ile “kararsızım”, % 8.4 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Öğrenci merkezli ders işlerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 21.3 ile “kararsızım”, % 9.7 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.17 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Öğretmen ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar Bu Okulda Öğretmenler	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	
1- İyi bir okuyucudurlar.	5	3.2	33	21.3	39	25.2	61	39.4	17	11.0	155	100.0	3,33
2- Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler.	2	1.3	12	7.7	37	23.9	81	52.3	23	14.8	155	100.0	3,71
3- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.	1	.6	4	2.6	22	14.2	93	60.0	35	22.6	155	100.0	4,01
4- Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.	-	-	6	3.9	27	17.4	80	51.6	42	27.1	155	100.0	4,01
5- Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	2	1.3	13	8.4	40	25.8	62	40.0	38	24.5	155	100.0	3,78
6- Öğrenci merkezli ders işlerler.	2	1.3	15	9.7	33	21.3	72	46.5	33	21.3	155	100.0	3,76
7- Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeyler.	1	0.6	4	2.6	36	23.2	87	56.1	27	17.4	155	100.0	3,87
8- Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.	-	-	10	6.5	23	14.8	95	61.3	27	17.4	155	100.0	3,89
9- Her öğrencinin fırsat verildiği takdirde öğrenebileceğine inanırlar.	2	1.3	13	8.4	31	20.0	86	55.5	23	14.8	155	100.0	3,74
10- Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler.	3	1.9	16	10.3	40	25.8	77	49.7	19	12.3	155	100.0	3,60
11- Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.	1	0.6	9	5.8	44	28.4	79	51.0	22	14.2	155	100.0	3,72
12- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.	6	3.9	20	12.9	45	29.0	64	41.3	20	12.9	155	100.0	3,46
13- Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.	-	-	10	6.5	34	21.9	88	56.8	23	14.8	155	100.0	3,80
14- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.	17	11.0	48	31.0	59	38.1	23	14.8	8	5.2	155	100.0	2,72
15- Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.	2	1.3	18	11.6	41	26.5	72	46.5	22	14.2	155	100.0	3,60
16- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler.	4	2.6	23	14.8	32	20.6	75	48.4	21	13.5	155	100.0	3,55
17- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler.	3	1.9	16	10.3	40	25.8	75	48.4	21	13.5	155	100.0	3,61
18- Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.	-	-	18	11.6	31	20.0	88	56.8	18	11.6	155	100.0	3,68
19- Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.	5	3.2	29	18.7	51	32.9	55	35.5	15	9.7	155	100.0	3,29
20- Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.	-	-	14	9.0	27	17.4	98	63.2	16	10.3	155	100.0	3,74
21- Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.	1	0.6	13	8.4	25	16.1	93	60.0	23	14.8	155	100.0	3,80
22- Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.	4	2.6	30	19.4	56	36.1	55	35.5	10	6.5	155	100.0	3,23

7- “Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeydirler. “ maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 56.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu% 23.2 ile “kararsızım”, % 17.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

8- “Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 61.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.8 ile “kararsızım”, % 6.5 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediğı,

9- “Her öğrencinin fırsat verildiğı takdirde öğrenebileceğine inanırlar” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 55.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “kararsızım”, % 14.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

10- “Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 12.3 ile “kararsızım”, % 25.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

11- “Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 14.2 ile “kararsızım”, % 28.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

12- “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 41.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.0 ile “kararsızım”, % 12.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.9 ile “katılmıyorum”, % 3.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

13-“Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 56.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.9 ile “kararsızım”, % 14.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 6.5 ile “katılmıyorum” seçeneklerinin izlediğı,

14- “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 38.10 ile “kararsızsım” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu, % 31.0 ile “katılmıyorum”, % 14.8 ile “katılıyorum”, % 5.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.0 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15-“ Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 26.5 ile “kararsızsım”, % 14.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.6 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

16-“Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.6 ile “kararsızsım”, % 14.8 ile “katılmıyorum”, %13.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

17- “Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.8 ile “kararsızsım”, % 13.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

18- “Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 56.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “kararsızsım”, % 11.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.6 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

19- “Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 35.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.9 ile “kararsızsım”, % 18.7 ile “katılmıyorum”, % 9.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

20- “Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.4 ile “kararsızsım”, % 10.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.0 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

21- “Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.1 ile “kararsızsım”, % 14.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

22- “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 36.1 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 35.5 ile “katılıyorum”, % 19.4 ile “katılmıyorum”, % 6.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Öğretmen” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.” ($\bar{X}$ =4.01), “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” ($\bar{X}$ =4.01), “Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.” ($\bar{X}$ =3.89) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.” ($\bar{X}$ =2.72), “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.” ($\bar{X}$ =3.23), “Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.” ($\bar{X}$ =3.29) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerden beklenen ve arzu edilen bir yaklaşım olması bakımından okulların etkililiğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Buna karşın, okul yöneticilerin mesleki gelişim sürecinde öğretmenleri yeterli düzeyde görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yeterli olmamaları doğal olarak okulların gelişimini önemli ölçüde zorlaştıracaktır. Nitekim literatürde etkili okulla ilgili yapılan çalışmalar bu bulgularla örtüşmektedir. Literatür bulgularına göre; genel olarak başarılı okullarda, öğretmenler zamanın büyük bir kısmını öğretime ayırmakta, ek program uygulanmamakta, çok az öğrenci başarısızlığı kaderi gibi görmekte, öğretmenler öğrencilerin sınıf seviyesinde çalışmalarını beklemekte, öğrencilere yönelik uygun ödüllendirme istemi uygulanmakta, bireysel öğrenmeden ziyade takım ruhu ön plana çıkmaktadır (Brokover ve arkadaşları, 1979).

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun“Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.18’de sunulmuştur.

Tablo: 4.18 incelendiğinde; Etkili okulun ”öğrenci” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin;

**Tablo:4.18 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar Bu Okulda Öğrenciler	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1- Okul kurallarına uyarlar.	-	-	9	5.8	9	5.8	112	72.3	25	16.1	155	100.0	3,98
2- Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.	4	2.6	22	14.2	37	23.9	76	49.0	16	10.3	155	100.0	3,50
3- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanırlar.	3	1.9	25	16.1	40	25.8	77	49.7	10	6.5	155	100.0	3,42
4- Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.	4	2.6	26	16.8	59	38.1	56	36.1	10	6.5	155	100.0	3,27
5- Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.	6	3.9	25	16.1	35	22.6	71	45.8	18	11.6	155	100.0	3,45
6- Etkili iletişim becerisine sahiptirler.	3	1.9	35	22.6	50	32.3	57	36.8	10	6.5	155	100.0	3,23
7- Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.	3	1.9	24	15.5	37	23.9	79	51.0	12	7.7	155	100.0	3,47
8- Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.	6	3.9	32	20.6	54	34.8	56	36.1	7	4.5	155	100.0	3,16
9- Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.	3	1.9	11	7.1	31	20.0	93	60.0	17	11.0	155	100.0	3,70
10- Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.	8	5.2	22	14.2	39	25.2	70	45.2	16	10.3	155	100.0	3,41
11- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.	4	2.6	28	18.1	41	26.5	70	45.2	12	7.7	155	100.0	3,37
12- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.	7	4.5	23	14.8	55	35.5	58	37.4	12	7.7	155	100.0	3,29

1-“Okul kurallarına uyarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 72.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.8 ile “kararsızım”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

2- “Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.9 ile “kararsızım”, 14.2 ile “katılmıyorum”, % 10.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3- “Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.8 ile “kararsızım”, %16.1 ile “katılmıyorum”, % 6.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 38,1 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 36,1 ile “katılıyorum” % 16,8 ile “katılmıyorum”, % 6,5 “tamamen katılıyorum”, ile % 2,6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.6 ile “kararsızım”, % 16.1 ile “katılmıyorum”, % 11.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Etkili iletişim becerisine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 36.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.3 ile “kararsızım”, 22.6 ile “katılmıyorum”, % 6.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7-“ Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.9 ile “kararsızım”, % 15.5 ile “katılmıyorum”, % 7.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8-“ Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 34.8 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 36.1 ile “katılıyorum” % 20.6 ile “katılmıyorum”, % 4.5 ile “tamamen katılıyorum”, % % 3.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9-“ Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “kararsızım”, % 11.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.2 ile “kararsızım”, % 14.2 ile “katılmıyorum”, % 10.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11-“ Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 26.5 ile “kararsızım”, % 18.1 ile “katılmıyorum”, % 7.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 37.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 35.5 ile “kararsızım”, %14.8 ile “katılmıyorum”, % 7.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Öğrenci” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Okul kurallarına uyarlar.” ($\bar{X}$ =3.98), “Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” ($\bar{X}$ =3.70), “Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.” ($\bar{X}$ =3.50) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” ($\bar{X}$ =3.16), “Etkili iletişim becerisine sahiptirler.”, ($\bar{X}$ =3.23) “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” ($\bar{X}$ =3.27), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretim zamanının etkin kullanımı, düzenli ve disipline edilmiş sınıf ortamı, sürekli değerlendirme ve geri besleme ve iyi yapılanmış sınıf aktiviteleri öğrenci başarısında belirleyici olmaktadır (Bickel, 1990:861). Bu anlamda araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretim sürecinde okul amaçları doğrultusunda anlamlı bir çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin etkili iletişim becerisine sahip olma, zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanma ve akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurma konularında yeterli görülmedikleri

anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak, öğrencilerin yeterli düzeyde stratejik bir donanım ile desteklenmedikleri söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Öğrenme Ortamı ve Süreci ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.19’da sunulmuştur.

Tablo: 4.19 incelendiğinde; Etkili okulun ”öğrenciler” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin:

1- “Öğrenci merkezli ders işlenir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 19.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.3 ile “kararsızım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

2- “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 64.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.0 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

3-“ Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edilir” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.8 ile “kararsızım”, % 5.2 ile “katılmıyorum”, % 3.2 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

4- “Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “kararsızım”, %12.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Başarı her zaman ödüllendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.8 ile “kararsızım”, % 7.7 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

6- “Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “kararsızım”, % 8.4 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.19 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Öğrenme Ortamı ve Süreci ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bu Okulda Öğrenme Ortamı Olarak:													
1- Öğrenci merkezli ders işlenir.	1	.6	6	3.9	19	12.3	99	63.9	30	19.4	155	100.0	3,97
2- Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.	1	.6	11	7.1	17	11.0	100	64.5	26	16.8	155	100.0	3,89
3- Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edilir.	5	3.2	8	5.2	23	14.8	94	60.6	25	16.1	155	100.0	3,81
4- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.	1	.6	15	9.7	36	23.2	84	54.2	19	12.3	155	100.0	3,67
5- Başarı her zaman ödüllendirilir.	3	1.9	12	7.7	26	16.8	78	50.3	36	23.2	155	100.0	3,85
6- Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.	2	1.3	13	8.4	21	13.5	85	54.8	34	21.9	155	100.0	3,87
7-Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.	5	3.2	21	13.5	34	21.9	76	49.0	19	12.3	155	100.0	3,53
8- Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanılır.	1	.6	16	10.3	31	20.0	88	56.8	19	12.3	155	100.0	3,69
9- Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayış vardır.	1	.6	9	5.8	25	16.1	104	67.1	16	10.3	155	100.0	3,80
10- Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesi esastır.	2	1.3	15	9.7	37	23.9	77	49.7	24	15.5	155	100.0	3,68
11- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.	3	1.9	20	12.9	38	24.5	79	51.0	15	9.7	155	100.0	3,53
12- Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.	-	-	14	9.0	27	17.4	92	59.4	22	14.2	155	100.0	3,78
13- Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır.	1	.6	12	7.7	26	16.8	92	59.4	24	15.5	155	100.0	3,81
14- Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanları vurgulanır.	2	1.3	13	8.4	31	20.0	91	58.7	18	11.6	155	100.0	3,70
15- Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.	4	2.6	22	14.2	15	9.7	80	51.6	34	21.9	155	100.0	3,76

7-“Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.9 ile “kararsızım”, % 12.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “katılmıyorum”, % 3.2 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

8- “Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanılır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 56.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “kararsızım”, % 12.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

9- “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayış vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 67.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %10.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.1 ile “kararsızım”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

10- “Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesi esastır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.5 ile “kararsızım”, %15.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

11- “Etkin bir yöneltme sistemi vardır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.5 ile “kararsızım”, %

12.9 ile “katılmıyorum”, % 9.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

12- “Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 59.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.4 ile “kararsızım”, %14.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.0 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

13- “Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 59.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.8 ile “kararsızım”, % 15.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.7 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

14- “Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanları vurgulanır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “kararsızım”, % 11.6 ile “tamamen

katılıyorum”, % 8.4 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

15- “Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “kararsızım”, % 14.2 ile “katılmıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Öğrenci merkezli ders işlenir.” ($\bar{X}$ =3.97), “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” ($\bar{X}$ =3.89), “Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.” ($\bar{X}$ =3.87) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Etkin bir yöneltme sistemi vardır.” ($\bar{X}$ =3.53), “Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” ($\bar{X}$ =3.53), “Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.” ($\bar{X}$ =3.67), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Başarılı bir öğrenme sürecinde, “öğretim zamanının etkin kullanımı, düzenli ve disipline edilmiş sınıf ortamı, sürekli değerlendirme ve geri besleme, iyi yapılanmış sınıf aktiviteleri, belirlenen ve ilan edilen talimatlar, okul ölçeğinde temel beceriler üzerinde vurgular”, etkili okul atıftırmalarının temel bulguları arasında yer almaktadır (Mackenzie,1983:8;). Bu çerçevede elde edilen bulgular, okullarda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiğini ve uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Ancak, okullarda etkin bir yöneltme sisteminin olmaması bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, bu sürecin yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti ile desteklenmesi gerekir.

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun “Okul kültürü ve ortamı ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.20’de verilmiştir.

Tablo: 4.20 incelendiğinde; Etkili okulun ”okul kültürü ve ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin;

**Tablo:4.20 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Okul kültürü ve ortamı ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Okul kültürü ve ortamı	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
1- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.	4	2.6	17	11.0	29	18.7	81	52.3	24	15.5	155	100.0	3,67
2- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır	2	1.3	8	5.2	28	18.1	91	58.7	26	16.8	155	100.0	3,84
3- Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılır.	1	.6	6	3.9	9	5.8	89	57.4	50	32.3	155	100.0	4,16
4- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.	2	1.3	3	1.9	11	7.1	95	61.3	44	28.4	155	100.0	4,13
5- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılır.	2	1.3	7	4.5	34	21.9	91	58.7	21	13.5	155	100.0	3,78
6- Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.	-	-	2	1.3	7	4.5	82	52.9	64	41.3	155	100.0	4,34
7- Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.	-	-	5	3.2	13	8.4	79	51.0	58	37.4	155	100.0	4,22
8- Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.	2	1.3	15	9.7	35	22.6	83	53.5	20	12.9	155	100.0	3,67
9- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.	1	.6	4	2.6	19	12.3	68	43.9	63	40.6	155	100.0	4,21
10- Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir.	2	1.3	11	7.1	25	16.1	82	52.9	35	22.6	155	100.0	3,88
11- Değişime açık bir ortam sağlanmıştır.	1	.6	7	4.5	18	11.6	99	63.9	30	19.4	155	100.0	3,96
12- Sorunlar göz ardı edilmez, çözüme herkes katkıda bulunur.	1	.6	11	7.1	17	11.0	90	58.1	36	23.2	155	100.0	3,96
13- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşur.	-	-	6	3.9	15	9.7	98	63.2	36	23.2	155	100.0	4,05
14- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır.	-	-	9	5.8	15	9.7	96	61.9	35	22.6	155	100.0	4,01
15- Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.	-	-	5	3.2	20	12.9	79	51.0	51	32.9	155	100.0	4,13
16- Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.	4	2.6	21	13.5	40	25.8	70	45.2	20	12.9	155	100.0	3,52
17- Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.	14	9.0	24	15.5	25	16.1	67	43.2	25	16.1	155	100.0	3,41
18- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler.	3	1.9	9	5.8	19	12.3	100	64.5	24	15.5	155	100.0	3,85
19- Okulda güvenli bir ortam vardır.	-	-	4	2.6	8	5.2	98	63.2	45	29.0	155	100.0	4,18
20- Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.	3	1.9	11	7.1	16	10.3	80	51.6	45	29.0	155	100.0	3,98

1-Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %15.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 18.7 ile “kararsızım”, % 11.0 ile “katılmıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

2- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 18.1 ile “kararsızım”, % 16.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.2 ile “katılmıyorum”, % 21.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

3- “Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılır.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.8 ile “kararsızım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 13.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 21.9 ile “kararsızım”, % 4.5 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

6- “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 41.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “kararsızım”, % 1.3 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

7- Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 37.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

8- “Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 12.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 22.6 ile “kararsızım”, % 9.7 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

9- “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 43.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde

yoğunlaştığı, bunu % 40.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.3 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

10- “Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.1 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

11- “Değişime açık bir ortam sağlanmıştır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 19.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.6 ile “kararsızım”, % 4.5 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

12- “Sorunlar göz ardı edilmez, çözüme herkes katkıda bulunur” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.0 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

13- “Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “kararsızım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

14- “Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 61.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “kararsızım”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

15- “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.9 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

16- “Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.8 ile “kararsızım”, % 12.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “katılmıyorum”, % 9.0 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

17- “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 43.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.1 ile “kararsızım”, % 15.5 ile “katılmıyorum”, % 9.0 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

18- “Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 64.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 15.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.3 ile “kararsızım”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

19- “Okulda güvenli bir ortam vardır. “maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.2 ile “kararsızım”, % 2.6 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

20- “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler. “maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.3 ile “kararsızım”, % 7.1 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”($\bar{X}$ =4.34), “Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.”($\bar{X}$ =4.22), “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.”($\bar{X}$ =4.21) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.”($\bar{X}$ =3.41), “Okulda toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.”($\bar{X}$ =3.52), “Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.”($\bar{X}$ =3.67), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Zigarelli (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, güçlü okul kültürünün, her biri öğrenci başarısı üzerinde denenmiş etkili okulu oluşturan altı temel özellikten biri olarak belirlenmiştir. (Çubukçu ve Girmen, 2006:123). Bu araştırmada yönetici ve öğretmen algılarının, “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”, “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.”, “Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.” maddelerinde yoğunlaşması, etkili okulun ön plana çıkan temel özelliklerinin okul çalışanları tarafından önemli düzeyde

paylaşıldığını göstermektedir. Diğer taraftan, okullardaki sosyal etkinliklerin ve mesai saatleri dışındaki eğitimsel faaliyetlerin yeterli düzeyde olmayışı, arzu edilen okul kültürünün oluşmasını zorlaştıracaktır.

Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun“Okul Çevresi ve Veli” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:21’de yer almaktadır.

Tablo:4.21 incelendiğinde; Etkili okulun ”okul çevresi ve veli ” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, okul yöneticilerinin;

1- Sık sık okulu ziyaret ederler.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 32.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.5 ile “kararsızım”, % 25.8 ile “katılmıyorum”, % 10.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.1 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

2- “Okulun amaçlarını paylaşırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 34.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.7 ile “kararsızım”, % 25.2 ile “katılmıyorum”, % 5.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.1 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

3-“ Okulla ilgili alınan kararlara katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 35.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.0 ile “kararsızım”, % 20.6 ile “katılmıyorum”, % 7.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.7 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

4- Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 33.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 26.5 ile “kararsızım”, % 25.2 ile “katılmıyorum”, % 6.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “hiç katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 34.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.0 ile “kararsızım”, % 21.9 ile “katılmıyorum”, % 10.3 ile “hiç katılmıyorum”, % 4.5 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

6-“ Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.9 ile “kararsızım”, % 18.5 ile “katılmıyorum”, % 8.4 ile “hiç katılmıyorum”, % 3.9 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:21 Okul Yöneticilerinin Etkili Okulun
“Okul Çevresi ve Veli ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar Bu Okulda Öğrenci Velileri	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1- Sık sık okulu ziyaret ederler.	11	7.1	40	25.8	38	24.5	50	32.3	16	10.3	155	100.0	3,12
2- Okulun amaçlarını paylaşırlar.	11	7.1	39	25.2	43	27.7	54	34.8	8	5.2	155	100.0	3,05
3- Okulla ilgili alınan kararlara katılırlar.	12	7.7	32	20.6	45	29.0	55	35.5	11	7.1	155	100.0	3,13
4- Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.	13	8.4	39	25.2	41	26.5	52	33.5	10	6.5	155	100.0	3,04
5- Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.	16	10.3	34	21.9	45	29.0	53	34.2	7	4.5	155	100.0	3,00
6- Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.	13	8.4	28	18.1	34	21.9	74	47.7	6	3.9	155	100.0	3,20
7- Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.	9	5.8	20	12.9	39	25.2	73	47.1	14	9.0	155	100.0	3,40
8- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar.	13	8.4	38	24.5	42	27.1	57	36.8	5	3.2	155	100.0	3,01
9- Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler.	12	7.7	24	15.5	36	23.2	70	45.2	13	8.4	155	100.0	3,30

7- “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.2 ile “kararsızım”, % 12.9 ile “katılmıyorum”, % 9.0 ile “hiç katılmıyorum”, % 5.8 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

8-“ Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar..” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 36.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.1 ile “kararsızım”, % 24.5 ile “katılmıyorum”, % 8.4 ile “hiç katılmıyorum”, % 3.2 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

9-“Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “kararsızım”, % 15.5 ile “katılmıyorum”, % 7.7 ile “hiç katılmıyorum”, % 8.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Okul çevresi ve veli” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi; “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” ($\bar{X}=3.40$), “Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler.” ($\bar{X}=3.30$), “Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.” ($\bar{X}=3.20$), maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.”($\bar{X}=3.00$), “Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar.” ($\bar{X}=3.01$), “Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.”($\bar{X}=3.04$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Okul yöneticileri “Okul çevresi ve veli” boyutunu ilköğretim okullarında en düşük düzeyde gerçekleşen boyut olarak algılamaktadır. Bu bulgu, literatür bulgularıyla da örtüşmektedir. (Bkz. Lezotte, (1989), Balcı(2002), Şişman (2002), Baştepe (2002), Çubukcu ve Girmen (2006), Yılmaz (2006). Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı, doğal olarak okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

4.2.2. İkinci Alt Problem

1-Erzurum ilinde çalışmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre; değişim sürecinde ilköğretim okullarının aşağıdaki boyutlar bakımından etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi nedir?

- a) okul yöneticisi,
- b) öğretmen,
- c) öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) okul kültürü,
- f) okul çevresi ve veli,

4.2.2.1. Öğretmenlerin Erzurum'daki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algıları:

Öğretmenlerin Erzurum'daki ilköğretim okullarının okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü, okul çevresi ve veli, boyutlarında “etkili okulun” özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Etkili Okulun“Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.22’de yer almaktadır.

Tablo: 4.22 incelendiğinde; “Etkili okulun” okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

1- “Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur. “maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.6 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 45.9 ile “katılıyorum”, % 4.7 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum” ,% 0.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.0 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 37.7 ile “tamamen katılıyorum”,% 9.7 ile “kararsızım”, % 2.1 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.22 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Okul Yöneticisi	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
1- Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur.	5	.8	12	1.9	29	4.7	283	45.9	287	46.6	616	100.0	4,35
2- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.	3	.5	13	2.1	60	9.7	308	50.0	232	37.7	616	100.0	4,22
3- Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.	3	.5	12	1.9	42	6.8	322	52.3	237	38.5	616	100.0	4,26
4- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.	5	.8	14	2.3	51	8.3	311	50.5	235	38.1	616	100.0	4,22
5- Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.	4	.6	17	2.8	85	13.8	265	43.0	245	39.8	616	100.0	4,18
6- Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.	1	.2	18	2.9	43	7.0	233	37.8	321	52.1	616	100.0	4,38
7- Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvurur.	4	.6	13	2.1	52	8.4	284	46.1	263	42.7	616	100.0	4,28
8- Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük eder.	5	.8	20	3.2	58	9.4	295	47.9	238	38.6	616	100.0	4,20
9- Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.	10	1.6	21	3.4	47	7.6	259	42.0	279	45.3	616	100.0	4,25
10- Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.	8	1.3	15	2.4	109	17.7	305	49.5	179	29.1	616	100.0	4,02
11- Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.	3	.5	3	.5	30	4.9	280	45.5	300	48.7	616	100.0	4,41
12- Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	3	.5	4	.6	32	5.2	253	41.1	324	52.6	616	100.0	4,44
13- Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.	3	.5	22	3.6	82	13.3	288	46.8	221	35.9	616	100.0	4,13
14- Kendisini öğretim lideri olarak görür ve bu yönde faaliyet gösterir.	4	.6	14	2.3	63	10.2	300	48.7	235	38.1	616	100.0	4,21
15- Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.	4	.6	7	1.1	34	5.5	293	47.6	278	45.1	616	100.0	4,35
16- Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.	3	.5	10	1.6	46	7.5	279	45.3	278	45.1	616	100.0	4,32
17- Personelin okula bağlanmasını sağlar.	6	1.0	13	2.1	66	10.7	260	42.2	271	44.0	616	100.0	4,26
18- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.	3	.5	27	4.4	115	18.7	288	46.8	183	29.7	616	100.0	4,00
19- Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranır.	9	1.5	26	4.2	75	12.2	264	42.9	242	39.3	616	100.0	4,14
20- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.	30	4.9	106	17.2	304	49.4	127	20.6	49	8.0	616	100.0	3,09
21- Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.	7	1.1	19	3.1	77	12.5	280	45.5	233	37.8	616	100.0	4,15
22- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlar.	5	.8	31	5.0	68	11.0	290	47.1	222	36.0	616	100.0	4,12

3- “Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.3 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 38.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 6.8 ile “kararsızım”, % 1.0 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.5 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 38.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.3 ile “kararsızım”, % 2.3 ile “katılmıyorum”, % 0.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 43.0 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 39.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.8 ile “kararsızım”, % 2.8 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.1 ile “tamamen katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 37.8 ile “katılıyorum”, % 7.0 ile “kararsızım”, % 2.9 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7- “Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvurur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.1 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 42.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 8.4 ile “kararsızım”, % 2.1 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.9 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 38.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.4 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, % 0.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9- “Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.3 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 42.0 ile “katılıyorum”, % 7.6 ile “kararsızım”, % 3.4 ile “katılmıyorum”, % 1.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği, bunu % 37.8 ile “katılıyorum”, % 7.0 ile “kararsızım”, % 2.9 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.5 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %

29.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.7 ile “kararsızım”, % 2.4 ile “katılmıyorum” ,% 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11- “Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.5 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 48.7 ile “tamamen katılıyorum”,% 4.9 ile “kararsızım”, % 0.5 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.7 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 41.1 ile “katılıyorum”, % 5.2 ile “kararsızım”, % 0.6 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

13- “Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.8 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 35.9 ile “tamamen katılıyorum”,% 13.3 ile “kararsızım”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

14- “Kendisini öğretim lideri olarak görür ve bu yönde faaliyet gösterir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.7 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 38.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.2 ile “kararsızım”, % 2.3 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15- “Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.6 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 45.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.5 ile “kararsızım”, % 1.1 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

16- “Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.3 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 45.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 7.5 ile “kararsızım”, % 1.6 ile “katılmıyorum” ,% 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

17- “Personelin okula bağlanmasını sağlar.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 44.0 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 42.2 ile “katılıyorum”, % 10.7 ile “kararsızım”, % 1.6 ile “katılmıyorum” , % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

18- “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.8 ile “katılıyorum”,

seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 18.7 ile “kararsızım”, % 4.4 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

19- “Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 42.9 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 39.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.2 ile “kararsızım”, % 4.2 ile “katılmıyorum”, % 1.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

20- “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.4 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.6 ile “katılıyorum”, % 17.2 ile “katılmıyorum”, % 8.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

21- “Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.5 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 37.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.5 ile “kararsızım”, % 3.1 ile “katılmıyorum”, % 1.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

22- “Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.1 ile “katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 36.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.0 ile “kararsızım”, % 5.0 ile “katılmıyorum”, % 0.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir. “Okul yöneticisi” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.”($\bar{X}$ =4.44), “Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.” ($\bar{X}$ =4.41) , “Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.”($\bar{X}$ =4.38) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” $\bar{X}$ = (3.09), “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.”(4.00), “Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.”($\bar{X}$ =4.02), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Literatürde, etkili okullarda yöneticilerin öğretimsel bir liderlik rolünü üstlendikleri, sınıfların yöneticiler tarafından sıkça ziyaret edildiği, okul algısında

başarıya yönelik yüksek bir ilgi ve kaliteli bir eğitim anlayışının bulunduğu gözlenmiştir (Brokover ve arkadaşları, 1979).

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin uygulamalarında, daha çok öğretim etkinliklerine odaklı bir çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Buna karşın, yöneticilerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak ortaya koydukları çabalarda yeterli görülmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum doğal olarak okulların etkililiğini olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerin Etkili Okulun“Öğretmen” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.23’de verilmiştir.

Tablo: 4.23 incelendiğinde; “Etkili okulun” okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

1- “İyi bir okuyucudurlar” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın %38.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 32.8 ile “kararsızsım”, %14.8 ile “katılmıyorum”, % 11.4 ile “tamamen katılıyorum”, %3.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.4 ile “katılıyorum”, % 17.2 ile “kararsızsım”, % 6.7 ile “katılmıyorum” ,% 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3- “Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 59.3 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %26.1 ile “katılıyorum”, % 11.5 ile “kararsızsım”, % 2.9 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.6 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.0 ile “katılıyorum”, % 9.8 ile “kararsızsım”, % 1.6 ile “katılmıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler. ” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 48.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.0 ile “kararsızsım”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.23 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Öğretmen” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Öğretmenler	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
1- İyi bir okuyucudurlar.	19	3.1	91	14.8	202	32.8	234	38.0	70	11.4	616	100.0	3,39
2- Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler.	8	1.3	41	6.7	106	17.2	329	53.4	132	21.4	616	100.0	3,87
3- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.	1	.2	18	2.9	71	11.5	365	59.3	161	26.1	616	100.0	4,08
4- Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.	-	-	10	1.6	60	9.8	355	57.6	191	31.0	616	100.0	4,18
5- Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	4	.6	22	3.6	105	17.0	301	48.9	184	29.9	616	100.0	4,03
6- Öğrenci merkezli ders işlerler.	1	.2	21	3.4	124	20.1	324	52.6	146	23.7	616	100.0	3,96
7- Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeyler.	2	.3	23	3.7	104	16.9	335	54.4	152	24.7	616	100.0	3,99
8- Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.	3	.5	15	2.4	69	11.2	381	61.9	148	24.0	616	100.0	4,06
9- Her öğrencinin fırsat verildiği takdirde öğrenebileceğine inanırlar.	3	.5	26	4.2	109	17.7	326	52.9	152	24.7	616	100.0	3,97
10- Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler.	2	.3	11	1.8	109	17.7	351	57.0	143	23.2	616	100.0	4,00
11- Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.	1	.2	14	2.3	90	14.6	357	58.0	154	25.0	616	100.0	4,05
12- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.	4	.6	37	6.0	200	32.5	290	47.1	85	13.8	616	100.0	3,67
13- Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.	3	.5	33	5.4	82	13.3	353	57.3	145	23.5	616	100.0	3,98
14- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.	34	5.5	141	22.9	295	47.9	108	17.5	38	6.2	616	100.0	2,95
15- Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.	6	1.0	55	8.9	132	21.4	314	51.0	109	17.7	616	100.0	3,75
16- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler.	6	1.0	22	3.6	105	17.0	334	54.2	149	24.2	616	100.0	3,97
17- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler.	4	.6	15	2.4	82	13.3	336	54.5	179	29.1	616	100.0	4,08
18- Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.	1	.2	12	1.9	76	12.3	389	63.1	138	22.4	616	100.0	4,05
19- Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.	3	.5	28	4.5	104	16.9	325	52.8	156	25.3	616	100.0	3,97
20- Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.	1	.2	10	1.6	60	9.7	385	62.5	160	26.0	616	100.0	4,12
21- Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.	3	.5	19	3.1	81	13.1	329	53.4	184	29.9	616	100.0	4,09
22- Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.	11	1.8	49	8.0	185	30.0	262	42.5	109	17.7	616	100.0	3,66

6- “Öğrenci merkezli ders işlerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 20.1 ile “kararsızım”, % 3.4 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7-“Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeyler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.9 ile “kararsızım”, % 3.7 ile “katılmıyorum”, % 0.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 61.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.2 ile “kararsızım”, % 2.4 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9- “Her öğrencinin fırsat verildiği takdirde öğrenebileceğine inanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.7 ile “kararsızım”, % 4.2 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.7 ile “kararsızım”, % 1.8 ile “katılmıyorum”, %0.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11- “Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.6 ile “kararsızım”, % 2.3 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 13.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 32.5 ile “kararsızım”, % 6.0 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

13- “Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %

23.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.3 ile “kararsızım”, % 5.4 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

14- “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.9 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.9 ile “katılmıyorum”, % 17.5 ile “katılıyorum” % 6.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15- “Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 51.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 21.4 ile “kararsızım”, % 8.9 ile “katılmıyorum”, % 1.0 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

16- “Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.0 ile “kararsızım”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 1.0 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

17- “Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.3 ile “kararsızım”, % 2.4 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

18- “Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.3 ile “kararsızım”, % 1.9 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

19- Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.9 ile “kararsızım”, % 4.5 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

20- “Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 62.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 26.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “kararsızım”, % 1.6 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

21- “Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.9 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.1 ile “kararsızım”, % 3.1 ile “katılmıyorum”, %0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

22- “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 42.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 30.0 ile “kararsızım”, % 8.0 ile “katılmıyorum”, % 1.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

“Öğretmen” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” ($\bar{X}$ =4.18), “Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.” ($\bar{X}$ =4.12), “Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.” ($\bar{X}$ =4.09) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.” ($\bar{X}$ =2.95), “İyi bir okuyucudurlar” ($\bar{X}$ =3.39), “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.” ($\bar{X}$ =3.66), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Yapılan bir çalışmada, kararlı öğretim kadrosunun okulların etkililiğinde önemli olduğunu göstermiştir (Cohn,1987:381). Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde kararlı bir tutum sergilediklerini ve yeni program anlayışına uygun olarak öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerden beklenen ve arzu edilen bir yaklaşım olması bakımından okulların etkililiğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterli bir çaba içerisinde olmamaları ve okuma kültürlerinin istendik düzeyde olmaması, okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.24’de yer almaktadır.

Tablo: 4.24 incelendiğinde; “Etkili okulun” okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

**Tablo:4.24 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Öğrenci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar		Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Öğrenciler		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1- Okul kurallarına uyarlar.		16	2.6	73	11.9	107	17.4	351	57.0	69	11.2	616	100.0	3,62
2- Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.		24	3.9	125	20.3	197	32.0	237	38.5	33	5.4	616	100.0	3,21
3- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanırlar.		19	3.1	116	18.8	192	31.2	254	41.2	35	5.7	616	100.0	3,27
4- Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.		27	4.4	146	23.7	237	38.5	178	28.9	28	4.5	616	100.0	3,05
5- Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.		20	3.2	104	16.9	159	25.8	271	44.0	62	10.1	616	100.0	3,40
6- Etkili iletişim becerisine sahiptirler.		22	3.6	118	19.2	206	33.4	231	37.5	39	6.3	616	100.0	3,23
7- Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.		22	3.6	101	16.4	179	29.1	273	44.3	41	6.7	616	100.0	3,34
8- Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.		30	4.9	141	22.9	204	33.1	209	33.9	32	5.2	616	100.0	3,11
9- Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.		24	3.9	84	13.6	142	23.1	313	50.8	53	8.6	616	100.0	3,46
10- Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.		23	3.7	109	17.7	174	28.2	258	41.9	52	8.4	616	100.0	3,33
11- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.		22	3.6	133	21.6	215	34.9	211	34.3	35	5.7	616	100.0	3,16
12- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.		35	5.7	137	22.2	210	34.1	198	32.1	36	5.8	616	100.0	3,10

1- “Okul kurallarına uyarlar. ” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 17.4 ile “kararsızsım”, % 11.9 ile “katılmıyorum”, % 11.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 38.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 32.0 ile “kararsızsım”, % 20.3 ile “katılmıyorum”, % 5.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3- “Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 41.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 31.2 ile “kararsızsım”, % 18.8 ile “katılmıyorum”, % 5.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 38.5 ile “kararsızsım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 28.9 ile “katılıyorum”, % 23.7 ile “katılmıyorum”, % 4.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.4 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.”maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 44.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.8 ile “kararsızsım”, % 16.9 ile “katılmıyorum”, % 10.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Etkili iletişim becerisine sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 37.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 33.4 ile “kararsızsım”, % 19.2 ile “katılmıyorum”, % 6.3 ile “tamamen katılıyorum”, %3.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7- “Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 44.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 29.1 ile “kararsızsım”, % 16.4 ile “katılmıyorum”, % 6.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 33.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, %

33.1 ile “kararsızsım”, % 22.9 ile “katılmıyorum”, % 5.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9- “Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 23.1 ile “kararsızsım”, % 13.6 ile “katılmıyorum”, % 8.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 41.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %, % 28.2 ile “kararsızsım”, % 17.7 ile “katılmıyorum”, % 8.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.7 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11-“ Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 34.9 ile “kararsızsım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 34.3 ile “katılıyorum” , % 21.6 ile “katılmıyorum”, % 5.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 34.1 ile “kararsızsım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.1 ile “katılıyorum”, % 22.2 ile “katılmıyorum”, % 5.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.7 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Öğrenci” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Okul kurallarına uyarlar.” ($\bar{X}=3.62$) , “Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” ($\bar{X}=3.46$), “Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.” ($\bar{X}=3.40$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” ($\bar{X}=3.05$) “Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.” ($\bar{X}=3.10$), “Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” ($\bar{X}=3.11$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

(Purkey ve Smith (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarıya odaklanmaları ve öğrenmeye geniş zaman ayırmalarının onların başarısında belirleyici olduğunu göstermiştir (Bickel,1990:861). Bu anlamda araştırma bulguları, öğrencilerin öğretim sürecinde okul amaçları doğrultusunda anlamlı bir çaba içerisinde bulunduklarını göstermektedir. Buna karşın, etkili iletişim becerisine sahip

olma, zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanma, akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurma konularında yeterli görülmemektedirler

Öğretmenlerin Etkili Okulun“Öğrenme Ortamı ve Süreci ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.25’de verilmiştir.

Tablo: 4.25 incelendiğinde; “Etkili okulun” öğrenme ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

1- Öğrenci merkezli ders işlenir. ” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu% 22.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.9 ile “kararsızım”, % 4.1 ile “katılmıyorum”, % 0.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.5 ile “kararsızım”, % 3.7 ile “katılmıyorum”, % 0.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3-“ Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.0 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 19.0 ile “kararsızım”, 18.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.5 ile “katılmıyorum”, % 0.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 64.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 15.3 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, % 0.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Başarı her zaman ödüllendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.0 ile “kararsızım”, % 5.4 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.6 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.7 ile “kararsızım”, % 5.2 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.25 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Öğrenme Ortamı ve Süreci ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Öğrenme Ortamı Olarak:	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
1- Öğrenci merkezli ders işlenir.	2	.3	25	4.1	92	14.9	358	58.1	139	22.6	616	100.0	3,98
2- Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.	2	.3	23	3.7	77	12.5	374	60.7	140	22.7	616	100.0	4,01
3- Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edilir.	2	.3	34	5.5	117	19.0	351	57.0	112	18.2	616	100.0	3,87
4- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.	1	.2	20	3.2	94	15.3	395	64.1	106	17.2	616	100.0	3,94
5- Başarı her zaman ödüllendirilir.	4	.6	33	5.4	105	17.0	334	54.2	140	22.7	616	100.0	3,93
6- Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.	4	.6	32	5.2	109	17.7	338	54.9	133	21.6	616	100.0	3,91
7-Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.	19	3.1	79	12.8	165	26.8	250	40.6	103	16.7	616	100.0	3,55
8- Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanılır.	4	.6	36	5.8	128	20.8	361	58.6	87	14.1	616	100.0	3,79
9- Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayış vardır.	6	1.0	20	3.2	95	15.4	361	58.6	87	14.1	616	100.0	3,94
10- Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesi esastır.	9	1.5	33	5.4	130	21.1	332	53.9	120	19.5	616	100.0	3,81
11- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.	8	1.3	41	6.7	196	31.8	284	46.1	87	14.1	616	100.0	3,65
12- Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.	3	.5	14	2.3	83	13.5	371	60.2	145	23.5	616	100.0	4,04
13- Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır.	4	.6	20	3.2	84	13.6	380	61.7	128	20.8	616	100.0	3,98
14- Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanları vurgulanır.	6	1.0	19	3.1	102	16.6	390	63.3	99	16.1	616	100.0	3,90
15- Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.	30	4.9	71	11.5	84	13.6	264	42.9	167	27.1	616	100.0	3,75

7- “Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 40.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 26.8 ile “kararsızım”, % 16.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 12.8 ile “katılmıyorum”, % 3.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanılır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.8 ile “kararsızım”, % 14.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

9- “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayış vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 58.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 15.4 ile “kararsızım”, % 14.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, % 1.0 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesi esastır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.1 ile “kararsızım”, % 19.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.4 ile “katılmıyorum”, % 1.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11- “Etkin bir yöneltme sistemi vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.8 ile “kararsızım”, % 14.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 6.7 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 60.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “kararsızım”, % 2.3 ile “katılmıyorum”, % 0.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

13- “Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 61.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.6 ile “kararsızım”, % 3.2 ile “katılmıyorum”, % 0.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

14- “Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanları vurgulanır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 16.6 ile “kararsızım”, % 16.1 ile “tamamen

katılıyorum”, % 3.1 ile “katılmıyorum”, % 1.0 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15- “Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 42.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.6 ile “kararsızım”, % 11.5 ile “katılmıyorum”, % 4.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.” ($\bar{X}=4.04$), “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” ($4.01 \bar{X}=$), “Öğrenci merkezli ders işlenir.”($\bar{X}=3.98$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” ($\bar{X}=3.55$) “Etkin bir yöneltme sistemi vardır.”($\bar{X}=3.65$), “Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.”($\bar{X}=3.75$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, yönetici algılarında olduğu gibi öğretmen algılarına göre de; okullarda yeni yaklaşımlara uygun öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinin benimsendiğini ve uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Ancak, ilköğretim okullarında etkin bir yöneltme sisteminin olmaması bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda öğrencilere yönelik olarak yürütülen rehberlik ve psikolojik yardım hizmetinin henüz yeni olması böyle bir sonucun sebebi olarak düşünülebilir.

Öte yandan; diğer boyutların aksine etkili okulun “öğretmen” boyutu ile “öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda öğretmen algı düzeyinin, yönetici algı düzeyine göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu boyutlarda daha çok sorumlu görme anlayışı bu sonuca yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul kültürü ve ortamı” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.26’de yer almaktadır.

Tablo: 4.26 incelendiğinde; “Etkili okulun” okul kültürü” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

1- “Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 43.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.4 ile “kararsızsım”, % 11.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 16.4 ile “katılmıyorum”, % 4.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

2- “Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 46.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 21.3 ile “kararsızsım”, % 19.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 9.7 ile “katılmıyorum”, % 3.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

3- “Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.3 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.1 ile “kararsızsım”, % 3.9 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

4- “Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 55.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 28.1 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.4 ile “kararsızsım”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 1.5 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

5- “Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 63.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.5 ile “kararsızsım”, % 14.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 2.6 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

6- “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 49.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 30.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 14.6 ile “kararsızsım”, % 4.2 ile “katılmıyorum”, % 1.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

7- Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 41.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.2 ile “kararsızsım”, % 12.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.4 ile “katılmıyorum”, % 4.2 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

8- “Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 33.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “kararsızsım”, % 4.4 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.26 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Okul kültürü ve ortamı” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
Bu Okulda Okul kültürü	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.	30	4.9	101	16.4	150	24.4	267	43.3	68	11.0	616	100.0	3,39
2- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır	19	3.1	60	9.7	131	21.3	289	46.9	117	19.0	616	100.0	3,68
3- Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılır.	8	1.3	24	3.9	80	13.0	353	57.3	151	24.5	616	100.0	3,99
4- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.	9	1.5	22	3.6	70	11.4	342	55.5	173	28.1	616	100.0	4,05
5- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılır.	8	1.3	16	2.6	108	17.5	393	63.8	91	14.8	616	100.0	3,88
6- Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.	7	1.1	26	4.2	90	14.6	307	49.8	186	30.2	616	100.0	4,03
7- Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.	28	4.5	50	8.1	126	20.5	291	47.2	121	19.6	616	100.0	3,69
8- Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.	26	4.2	64	10.4	192	31.2	258	41.9	76	12.3	616	100.0	3,47
9- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.	12	1.9	27	4.4	83	13.5	291	47.2	203	33.0	616	100.0	4,04
10- Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir.	7	1.1	36	5.8	109	17.7	324	52.6	140	22.7	616	100.0	3,89
11- Değişime açık bir ortam sağlanmıştır.	5	.8	35	5.7	105	17.0	323	52.4	148	24.0	616	100.0	3,93
12- Sorunlar göz ardı edilmez, çözüme herkes katkıda bulunur.	8	1.3	35	5.7	108	17.5	321	52.1	144	23.4	616	100.0	3,90
13- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşur.	11	1.8	19	3.1	96	15.6	331	53.7	159	25.8	616	100.0	3,98
14- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır.	10	1.6	22	3.6	97	15.7	355	57.6	132	21.4	616	100.0	3,93
15- Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.	10	1.6	17	2.8	82	13.3	327	53.1	180	29.2	616	100.0	4,05
16- Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.	19	3.1	80	13.0	195	31.7	245	39.8	77	12.5	616	100.0	3,45
17- Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.	36	5.8	63	10.2	141	22.9	263	42.7	113	18.3	616	100.0	3,57
18- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler.	10	1.6	32	5.2	113	18.3	338	54.9	123	20.0	616	100.0	3,86
19- Okulda güvenli bir ortam vardır.	15	2.4	23	3.7	73	11.9	311	50.5	194	31.5	616	100.0	4,04
20- Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.	12	1.9	28	4.5	69	11.2	281	45.6	226	36.7	616	100.0	4,10

9- “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 47.2 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 33.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.5 ile “kararsızım”, % 4.4 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

10- “Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.7 ile “kararsızım”, % 5.8 ile “katılmıyorum”, % 1.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

11- “Değişime açık bir ortam sağlanmıştır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.4 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 24.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 17.0 ile “kararsızım”, % 5.7 ile “katılmıyorum”, % 0.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

12- “Sorunlar göz ardı edilmez, çözüme herkes katkıda bulunur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 52.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 17.5 ile “kararsızım”, % 23.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 5.7 ile “katılmıyorum”, % 1.3 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

13- “Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.8 ile “tamamen katılıyorum”, % 15.6 ile “kararsızım”, % 3.1 ile “katılmıyorum”, % 1.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

14- “Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 57.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 15.7 ile “kararsızım”, % 21.4 ile “tamamen katılıyorum”, % 3.6 ile “katılmıyorum”, % 1.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

15- “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 53.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 29.2 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.3 ile “kararsızım”, % 2.8 ile “katılmıyorum”, % 1.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

16- “Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 39.8 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.7 ile “kararsızım”, % 12.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 13.0 ile “katılmıyorum”, % 3.1 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

17- “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 42.7 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 22.9 ile “kararsızsım”, % 18.3 ile “tamamen katılıyorum”, % 10.2 ile “katılmıyorum”, % 5.8 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

18- “Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 54.9 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.0 ile “tamamen katılıyorum”, % 18.3 ile “kararsızsım”, % 5.2 ile “katılmıyorum”, % 1.6 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

19- “Okulda güvenli bir ortam vardır.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 50.5 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 31.5 ile “tamamen katılıyorum”, % 11.9 ile “kararsızsım”, % 3.7 ile “katılmıyorum”, % 2.4 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği,

20- “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 45.6 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 11.2 ile “kararsızsım”, % 36.7 ile “tamamen katılıyorum”, % 4.5 ile “katılmıyorum”, % 1.9 ile “hiç katılmıyorum” seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.” ($\bar{X}$ =4.10), “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.” ($\bar{X}$ =4.05), “Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.” ($\bar{X}$ =4.05) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.” ($\bar{X}$ =3.39), “Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.”($\bar{X}$ =3.45), “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.”($\bar{X}$ =3.57), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen algıları, “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”, “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.” “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.”, “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.”, “Herkesin

kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.” maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Maddeler bazındaki yoğunlaşma, etkili okulun ön plana çıkan temel özelliklerinin okul çalışanları tarafından önemli düzeyde paylaşıldığını göstermektedir. Nitekim literatürde, kolektif planlama ve arkadaşlık ilişkilerinin okul başarısında belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür (Mackenzie,1983:8; Bickel,1990:861).

Öğretmenlerin Etkili Okulun“Okul Çevresi ve veli ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları Tablo:4.27’de verilmiştir

Tablo: 4.27 incelendiğinde; “Etkili okulun” öğrenci velisi” boyutundaki özelliklere ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin:

1- “Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur..” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 31.3 ile “katılmıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.7 ile “katılıyorum”, % 21.1 ile “kararsızım”, % 16.9 ile “hiç katılmıyorum” % 7.0 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

2- “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 33.3 ile “katılmıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 20.1 ile “katılıyorum”, % 26.3 ile “kararsızım”, % 16.7 ile “hiç katılmıyorum” % 3.6 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

3-“Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 29.9 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.4 ile “katılıyorum”, % 26.1 ile “katılmıyorum”, % 12.2 ile “hiç katılmıyorum” % 4.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

4- “Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 30.5 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 28.7 ile “katılmıyorum”, %18.7ile “katılıyorum”, % 17.7 ile “hiç katılmıyorum” % 4.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

5- “Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 32.8 ile “katılmıyorum”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.9 ile “kararsızım”, % 19.6 ile “katılıyorum”, % 17.0 ile “hiç katılmıyorum” % 2.6 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

**Tablo:4.27 Öğretmenlerin Etkili Okulun
“Okul Çevresi ve Veli ” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Algıları**

Varsayımlar Bu Okulda Öğrenci Velileri	Seçenek Dağılımları												$\bar{X}$
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	
1- Sık sık okulu ziyaret ederler.	104	16.9	193	31.3	130	21.1	146	23.7	43	7.0	616	100.0	2,72
2- Okulun amaçlarını paylaşırlar.	103	16.7	205	33.3	162	26.3	124	20.1	22	3.6	616	100.0	2,60
3- Okulla ilgili alınan kararlara katılırlar.	75	12.2	161	26.1	184	29.9	169	27.4	27	4.4	616	100.0	2,85
4- Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.	109	17.7	177	28.7	188	30.5	115	18.7	27	4.4	616	100.0	2,63
5- Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.	105	17.0	202	32.8	172	27.9	121	19.6	16	2.6	616	100.0	2,57
6- Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.	74	12.0	143	23.2	152	24.7	216	35.1	31	5.0	616	100.0	2,97
7- Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.	71	11.5	125	20.3	180	29.2	207	33.6	33	5.4	616	100.0	3,00
8- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar.	90	14.6	186	30.2	195	31.7	120	19.5	25	4.1	616	100.0	2,68
9- Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler.	92	14.9	152	24.7	182	29.5	169	27.4	21	3.4	616	100.0	2,79

6- “Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler. ” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 35.1 ile “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 23.2 ile “katılmıyorum”, % 24.7 ile “kararsızım”, % 12.0 ile “hiç katılmıyorum” % 5.0 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

7- “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 29.2 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %20.3 ile “katılmıyorum”, % 33.6 ile “katılıyorum” % 11.5 ile “hiç katılmıyorum” % 5.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

8- “Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar. ” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 31.7 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 30.2 ile “katılmıyorum”, % 19.5 ile “katılıyorum” , % 14.6 ile “hiç katılmıyorum” % 4.1 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği,

9- “Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler..” maddesine ilişkin algılarında yığılmanın % 29.5 ile “kararsızım”, seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 27.4 ile “katılıyorum”, % 24.7 ile “katılmıyorum”, % 14.9 ile “hiç katılmıyorum” % 3.4 ile “tamamen katılıyorum”, seçeneklerinin izlediği görülmektedir.

“Okul çevresi ve veli” boyutunda, aritmetik ortalamalar bakımından etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici algı düzeyleri incelendiğinde;

Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi; “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” ($\bar{X}$ =3.00), “Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.”($\bar{X}$ =2.97), “Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.”($\bar{X}$ =2.85) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.”($\bar{X}$ =2.57), “Okulun amaçlarını paylaşırlar.”($\bar{X}$ =2.60), “Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.” ($\bar{X}$ =2.63) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

İlköğretim okullarında “Okul çevresi ve veli” boyutu öğretmenler tarafından da en düşük düzeyde gerçekleşen boyut olarak algılanmaktadır. Bu bulgu, literatür bulgularıyla da örtüşmektedir. (Bkz. Balcı (2002), Şişman (2002), Baştepe (2002), Çubukcu ve Girmen (2006), Yılmaz (2006). Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı, doğal olarak okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir Purkey ve Smith (1983) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, daha önce yapılmış

diğer araştırmalardan yola çıkarak, okulların etkililiğini ölçmeye yönelik kriterler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, ailenin katılımı ve çevresel desteğin okulların etkililiğinde önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. (Good ve Brophy,1986:581).

Literatür bulguları ve mevcut uygulamalar bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiğinde; okulların etkililiğinde bu denli öneme sahip olan okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olabilmesi için okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sisteminin kurulması ve okul üyelerince hazırlanacak belirli bir program dahilinde yeni uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Problem

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlarda, etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4.2.3.1. Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında fark:

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, okul kültürü, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi Tablo: 4.28’de yer almaktadır. Bu tablo’daki (p) değerleri incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında farklı düşünürken okul yöneticisi ve okul kültürü ve ortamı boyutlarında farklı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Tablo: 4.28 incelendiğinde bu konu şunlar söylenebilir.

Tablo: 4.28 Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının Etkililiğine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi

Etkililik boyutu	Değişkenler	Katılımcı sayısı N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	T Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Yönetici	155	4.41	0.464	0.84	0.396
	Öğretmen	616	4.37	0.586		
ÖĞRETMEN	Yönetici	155	3.63	0.561	5.68	0.000*
	Öğretmen	616	3.90	0.522		
ÖĞRENCİ	Yönetici	155	3.44	0.655	2.51	0.012*
	Öğretmen	616	3.27	0.735		
ÖĞRENME ORTAM VE SÜRECİ	Yönetici	155	3.76	0.564	2.25	0.025*
	Öğretmen	616	3.87	0.561		
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Yönetici	155	3.95	0.518	1.83	0.067
	Öğretmen	616	3.85	0.632		
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Yönetici	155	3.14	0.847	4.64	0.000*
	Öğretmen	616	2.76	0.933		

* P < 0.05 düzeyinde anlamlı

“Okul yöneticisi” boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p=0.396).). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}$ =4.41 ile tamamen katılıyorum düzeyinde, öğretmen algılarının $\bar{X}$ = 4.37 ile tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu, yönetici ve öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın düzeyde bulunduğu görülmektedir.

“Öğretmen” boyutunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (p=0.000). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öğretmen algılarının $\bar{X}$ = 3.90 ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, yönetici algılarının $\bar{X}$ =3.63 ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu, öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılabacağı üzere öğretmenler kendilerini bu konuda daha etkili

görmekteler. Öğretmenlerin birinci derecede öğretimden sorumlu olmaları bunun açıklaması olarak düşünülebilir.

“Öğrenci” boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.012$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X}=3.44$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen algılarının $\bar{X}=3.27$ ile “kararsızım” düzeyinde bulunduğu, yönetici algı düzeyinin öğretmen algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile yöneticiler öğrencilerin başarılı olduğunu düşünürken öğretmenler böyle düşünmemektedirler.

“Öğrenme ortamı ve süreci ” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.025$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öğretmen algılarının $\bar{X}=3.87$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, $\bar{X}$ = yönetici algı düzeyinin ise $\bar{X}=3.76$ ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu, “öğrenci” boyutunda olduğu gibi öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0.067$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X}=3.95$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen algılarının ise $\bar{X}=3.85$ ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu, yönetici algı düzeyi ile öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

“Okul çevresi ve veli” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.000$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul çevresi ve veli” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X}=3.14$ ile “kararsızım” öğretmen algılarının ise

$\bar{X} = 2.76$ ile “katılmıyorum” düzeyinde bulunduğu, öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerce okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı ister istemez okulların etkililiğini olumsuz yönde etkileyecektir.

Yönetici ve öğretmen algı düzeyleri birlikte incelendiğinde; her iki grubun algılamalarına göre de, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “okul çevresi ve veli” boyutudur. Nitekim literatürde etkili okullarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir[Bkz. Lezotte, (1989), Balcı (2002), Şişman (2002), Baştepe (2002), Çubukçu ve Girmen (2006), Yılmaz (2006), Keleş (2006)]. “Okul yöneticisi” boyutunun yüksek düzeyde algılanması, yönetici davranışlarının önemli düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Böyle bir algı ister istemez okulların iyileştirme ve geliştirme çabalarını kolaylaştıracaktır. Diğer taraftan, okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı, velilerin öğretim sürecinde daha az etkin olduklarını göstermektedir. Velilerinin okulun kendilerinden neler beklediği konusunda yeterli bilince sahip olmamaları böyle bir sonuca kaynaklık etmiş olabilir. Doğal olarak okulların etkililiği bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Okulların etkililiğinde büyük bir öneme sahip olan okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde sağlanabilmesi için yeni anlayış ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir. Bu anlamda okul yöneticisi ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Problem

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlarda, etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin okul yöneticilerinin kişisel özellikleri (cinsiyetleri, görev yerleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve branşları) bakımından algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4.2.4.1. Erzurum'daki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri (cinsiyetleri, görev yerleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve branşları) Bakımından Algıları Arasındaki Farklılık:

4.2.4.2. Cinsiyet Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan Okul Yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Tablo: 4.29Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi

Etkililik boyutu	Değişkenler	Katılımcı sayısı N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	t Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Erkek	148	4.36	0.460	0.25	0.801
	Kadın	7	4.31	0.623		
ÖĞRETMEN	Erkek	148	3.64	0.561	0.87	0.385
	Kadın	7	3.45	0.632		
ÖĞRENCİ	Erkek	148	3.45	0.644	1.58	0.115
	Kadın	7	3.05	0.827		
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Erkek	148	3.76	0.546	0.81	0.415
	Kadın	7	3.59	0.908		
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Erkek	148	3.95	0.500	0.46	0.646
	Kadın	7	3.86	0.869		
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Erkek	148	3.13	0.855	0.69	0.486
	Kadın	7	3.36	0.681		

P < 0.05 düzeyinde anlamlı

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi Tablo: 4.29’da yer almaktadır. Bu tablo’daki (p) değerleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında farklı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bu konu daha detaylı bir şekilde açıklanacak olursa şunlar söylenebilir.

“Okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan (p=0.385), Okul Yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo’da

yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.36$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 4.31$ olduğu, erkek ve kadın yönetici algılarına ait aritmetik ortalamaların birbirine en yakın düzeyin bu boyutta bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “okul yöneticisi” boyutunda yönetici algılarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

“Öğretmen ” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.801$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3.64$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 3.45$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında “öğretmen” boyutunda yönetici algılarının cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.

“Öğrenci ” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.115$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 3.45$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 3.05$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında “öğrenci” boyutunda yönetici algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.801$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını görülmektedir. Tablo’da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici

algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.76$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.59$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda yönetici algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.646$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.95$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.86$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda yönetici algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Okul çevresi ve veli” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.486$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul çevresi ve veli” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.13$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.36$ olduğu, erkek ve kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamalar en az düzeyde bu boyutta bulunduğu, diğer boyutların aksine aritmetik ortalamalar bakımından kadın yönetici algıların erkek yönetici algılarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında “Okul çevresi ve veli” boyutunda yönetici algılarına göre cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.4.3.Görev Yeri Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görev yeri değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.30 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklara Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	3	1.918	0.639	3.052	0.030*
	Grup İçi	151	31.635	0.210		
	TOPLAM	154	33.553			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	3	2.775	0.925	3.021	0.032*
	Grup İçi	151	46.235	0.306		
	TOPLAM	154	49.010			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	3	3.457	1.152	2.773	0.043*
	Grup İçi	151	62.740	0.415		
	TOPLAM	154	66.197			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	3	3.364	1.121	3.698	0.013*
	Grup İçi	151	45.782	0.303		
	TOPLAM	154	49.146			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	3	4.393	1.464	5.974	0.001*
	Grup İçi	151	37.011	0.245		
	TOPLAM	154	41.404			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	3	12.375	4.125	6.341	0.000*
	Grup İçi	151	98.236	0.651		
	TOPLAM	154	110.611			

* P <0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin görev yerleri değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo: 4.30’da yer almaktadır. Tablo: 4.30 incelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutunda P= 0.030 bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.31’de verilmiştir.

**Tablo: 4.31 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin
“Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki
Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
4.15	1 Grup				*
4.17	2Grup				
4.42	3 Grup				
4.42	4 Grup	*			

Tablo: 4.31 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=4.15$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.17$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.42$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.42$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından köy ile belde ilköğretim okullarında yönetici algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, benzer şekilde ilçe ile il merkezindeki ilköğretim okullarındaki yöneticilerin algı düzeylerinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 1.Grup Köy İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri ile 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarındaki yöneticilerin algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici algılarında köy şartlarının belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

“Öğretmen” boyutuna göre $P=0.032$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.32’de verilmiştir.

**Tablo: 4.32 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin
“Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki
Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 4	Grup 3	Grup 2
3.37	1 Grup			*	*
3.60	4 Grup				
3.76	3 Grup	*			
3.80	2 Grup	*			

Tablo: 4.32. incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.37$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.80$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.76$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.60$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından belde ve ilçe merkezindeki ilköğretim okullarındaki yönetici algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyi ile 2.3.Grup Belde ve İlçe İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

“Öğrenci” boyutuna göre $P=0.043$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.33’de verilmiştir.

Tablo: 4.33 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 4	Grup 3
3.11	1 Grup			*	*
3.35	2 Grup				
3.48	4 Grup	*			
3.55	3 Grup	*			

Tablo: 4.33 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.11$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.35$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.55$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.48$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından ilçe ve il merkezindeki ilköğretim okullarındaki yönetici algı düzeylerinin birbirine

yakın olduğu, 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyi ile 3.4. Grup ve İlçe ve İl İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kırsal kesimden şehir merkezine doğru gidildikçe yönetici algı düzeyinin artmakta olduğu söylenebilir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutuna göre $P=0.013$, bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.34’de verilmiştir.

Tablo: 4.34 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenme ortamı ve süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 4	Grup 3
3.45	1 Grup			*	*
3.60	2 Grup				
3.83	4 Grup	*			
3.85	3 Grup	*			

Tablo: 4.34 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.45$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.60$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.85$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.83$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından ilçe ve il merkezindeki ilköğretim okullarındaki yönetici algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyi ile 3.4 Grup ve İlçe ve İl İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutuna göre $P= 0.001$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev

yerlerine bağılı olarak değışmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.35’de verilmiştir.

**Tablo: 4.35Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin
“Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları
Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
3.62	1Grup				*
3.71	2 Grup				
4.00	3 Grup				
4.07	4 Grup	*			

Tablo: 4.35 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.62$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.71$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.00$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.07$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından köy ile belde ilköğretim okullarında yönetici algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, benzer şekilde ilçe ile il merkezindeki ilköğretim okullarındaki yöneticilerin algı düzeylerinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 1.Grup Köy İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri ile 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarındaki yöneticilerin algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Köy ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin tecrübesiz oluşu, öğretmen ihtiyacının tam anlamıyla karşılanamayışı bu farklılığın kaynağı olarak düşünülebilir.

Okul çevresi ve veli boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul çevresi ve veli” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları görev yerlerine bağılı olarak değışmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.36’da verilmiştir.

**Tablo: 4.36Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin
“Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları
Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
2.53	1Grup			*	*
2.92	2 Grup				
3.27	3 Grup	*			
3.31	4 Grup	*			

Tablo: 4.36 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}$ =2.53, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}$ =2.92, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}$ =3.27, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}$ =3.31 olduğu, aritmetik ortalamalar itibarı ilçe ile il merkezindeki ilköğretim okullarında yönetici algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup Köy İlköğretim Okullarındaki yönetici algı düzeyleri ile 3.4.Grup İlçe ve İl İlköğretim Okullarındaki yöneticilerin algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici algı düzeyinin yerleşim biriminin özelliğine göre değişmekte olduğu söylenebilir.

4.2.4.4.Öğrenim Durumları Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğrenim durumları değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.44 Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	3	0.574	0.191	0.876	0.455
	Grup İçi	151	32.979	0.218		
	TOPLAM	154	33.553			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	3	0.116	0.039	0.120	0.948
	Grup İçi	151	48.894	0.324		
	TOPLAM	154	49.010			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	3	0.957	0.319	0.738	0.531
	Grup İçi	151	65.240	0.432		
	TOPLAM	154	66.197			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	3	0.185	0.062	0.190	0.903
	Grup İçi	151	48.961	0.324		
	TOPLAM	154	49.146			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	3	0.124	0.041	0.151	0.929
	Grup İçi	151	41.280	0.273		
	TOPLAM	154	41.404			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	3	2.742	0.914	1.279	0.284
	Grup İçi	151	107.870	0.714		
	TOPLAM	154	110.611			

P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin öğrenim durumları değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo: 4.44 İncelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutuna göre $P= 0.455$, Öğretmen boyutuna göre $P=0.948$, öğrenci boyutuna göre $P=0.531$, Öğrenme ortamı ve süreci boyutuna göre $P=0.903$, okul kültürü ve ortamı boyutuna göre $P=0.929$, Okul çevresi ve veli boyutuna göre $P=0.284$ bulunmuştur. Bu değerlerin hiçbirisi 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Elde edilen veriler öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerin Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile öğrenim durumu değişkeninin Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin yönetici algılarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.4.5. Mesleki Kıdemleri Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.37 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	4	2.731	0.683	3.323	0.012*
	Grup İçi	150	30.822	0.205		
	TOPLAM	154	33.553			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	4	5.705	1.426	4.941	0.001*
	Grup İçi	150	43.305	0.289		
	TOPLAM	154	49.010			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	4	14.135	3.534	10.181	0.000*
	Grup İçi	150	52.062	0.347		
	TOPLAM	154	66.197			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	4	8.270	2.067	7.587	0.000*
	Grup İçi	150	40.876	0.273		
	TOPLAM	154	49.146			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	4	8.065	2.016	9.072	0.000*
	Grup İçi	150	33.339	0.222		
	TOPLAM	154	41.404			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	4	27.435	6.859	12.369	0.000*
	Grup İçi	150	83.176	0.555		
	TOPLAM	154	110.611			

* P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo: 4.37’de incelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutuna göre P= 0.012, Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.38’de verilmiştir.

Tablo: 4.38 Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5
4.13	1 Grup					*
4.25	2 Grup					
4.27	3 Grup					
4.39	4 Grup					
4.63	5 Grup	*				

Tablo: 4.38 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=4.13$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.25$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.27$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.39$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.63$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından mesleki kıdem arttıkça yönetici algı düzeylerinin artmakta olduğu, diğer boyutlara göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Algı düzeyindeki farklılığın meslekteki tecrübeye dayalı olarak değişmekte olduğu görülmektedir.

“Öğretmen” boyutuna göre $P=0.001$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.39’da verilmiştir.

Tablo: 4.39 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 5	Grup 3	Grup 4
3.30	1 Grup				*	*
3.46	2Grup					*
3.61	5 Grup					
3.82	3 Grup	*				
4.00	4 Grup	*	*			

Tablo: 4.39 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.30$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.46$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.82$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.00$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.61$ olduğu, bazı gruplarda aritmetik ortalamalar bakımından mesleki kıdem arttıkça yönetici algı düzeylerinin artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 3.4. Grup 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında, ayrıca; 2 Grup 6-10 yıl kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4. Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdem arttıkça yöneticiler okulların daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

“Öğrenci” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.40’da verilmiştir.

Tablo: 4.40 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 3	Grup 2	Grup 5	Grup 4
2.73	1 Grup		*	*	*	*
3.32	3 Grup	*				*
3.32	2 Grup	*				*
3.51	5 Grup	*				
3.98	4 Grup	*	*	*		

Tablo: 4.40 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=2.73$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.32$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.32$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin

$\bar{X}$ =3.98, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}$ =3.51 olduğu, bazı gruplarda aritmetik ortalamalar bakımından mesleki kıdem arttıkça yönetici algı düzeylerinin artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 2.3.4. Grup 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arası ile 2.3 Grup 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4. Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin algı düzeylerinde mesleki kıdem belirleyici bir rol oynamaktadır.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.41’de verilmiştir.

**Tablo: 4.41Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin
“Öğrenme ortamı ve süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki
Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 5	Grup 4
3.30	1 Grup				*	*
3.59	2Grup					*
3.66	3 Grup					*
3.82	5 Grup	*				
4.21	4Grup	*	*	*		

Tablo: 4.41 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}$ =3.30, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}$ =3.59, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}$ =3.66, 4.Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}$ =4.21, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}$ =3.82 olduğu, bazı gruplarda aritmetik ortalamalar bakımından mesleki kıdem arttıkça yönetici algı düzeylerinin artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4.5. Grup 16-20 yıl - 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında,

ayrıca; 2.3 Grup 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4. Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Algı düzeyindeki farklılığın meslekteki tecrübeye dayalı olarak değişmekte olduğu görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul kültürü” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.42’de verilmiştir.

Tablo: 4.42 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 5	Grup 4
3.45	1 Grup			*	*	*
3.80	2Grup					*
3.94	3 Grup	*				*
3.99	5 Grup	*				
4.38	4Grup	*	*	*		

Tablo: 4.42 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.45$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.80$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.94$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=4.38$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.99$ olduğu, yöneticilerde mesleki kıdem arttıkça algı düzeyinin de artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 3.4.5 Grup 11-15 yıl,16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında, ayrıca; 2.3 Grup 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4. Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Algı düzeyindeki farklılık meslekteki tecrübeye göre değişmektedir.

Okul çevresi ve veli boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim

okullarının “okul çevresi ve veli” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.43’de verilmiştir.

Tablo: 4.43 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 3	Grup 2	Grup 5	Grup 4
2.09	1 Grup		*	*	*	*
2.96	3 Grup	*				*
3.00	2 Grup	*				*
3.30	5 Grup	*				
3.78	4 Grup	*	*	*		

Tablo: 4.43 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=2.09$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.00$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=2.96$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.78$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyinin $\bar{X}=3.30$ olduğu, diğer boyutlara göre algı düzeylerinin daha düşük olduğu, yöneticilerde mesleki kıdem arttıkça algı düzeyinin de artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 2.3.4.5 Grup 6.10 yıl, 11-15 yıl,16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında, ayrıca; 2.3 Grup 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri ile 4. Grup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki deneyim algı düzeyinde belirleyici olmaktadır.

4.2.4.6. Branşları Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin branş değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okulun

özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.45 Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	6	1.627	0.271	1.257	0.281
	Grup İçi	148	31.926	0.216		
	TOPLAM	154	33.553			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	6	0.143	0.024	0.072	0.999
	Grup İçi	148	48.868	0.330		
	TOPLAM	154	49.010			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	6	1.218	0.203	0.462	0.835
	Grup İçi	148	64.979	0.439		
	TOPLAM	154	66.197			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	6	0.280	0.047	0.141	0.990
	Grup İçi	148	48.866	0.330		
	TOPLAM	154	49.146			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	6	0.896	0.149	0.546	0.773
	Grup İçi	148	40.508	0.274		
	TOPLAM	154	41.404			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	6	6.355	1.059	1.504	0.181
	Grup İçi	148	104.256	0.704		
	TOPLAM	154	110.611			

P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin branş değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo: 4.45’de sunulmaktadır. Tablo: 4.45 incelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutuna göre P= 0.281, Öğretmen boyutuna göre P=0.999, öğrenci boyutuna göre P=0.835, Öğrenme ortamı ve süreci boyutuna göre P=0.990, okul kültürü ve ortamı ve ortamı boyutuna göre P=0.773, Okul çevresi ve veli boyutuna göre P=0.181 bulunmuştur. Bu değerlerin hiçbirisi 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir (p>0.05).

Elde edilen veriler branş durumu değişkenine göre yöneticilerin Erzurum ilindeki ilköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile branş değişkeni Erzurum ilindeki ilköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin yönetici algılarına göre etkili bir değişken değildir.

4.2.5. Beşinci Alt Problem

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlarda, etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (cinsiyetleri, görev yerleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve branşları) Bakımından algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4.2.5.1. Erzurum'daki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (cinsiyetleri, görev yerleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve branşları) Bakımından Algıları Arasındaki Farklılık:

4.2.5.2. Cinsiyet Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Tablo: 4.46 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasında Farklar İçin T-Testi

Etkililik boyutu	Değişkenler	Katılımcı sayısı N	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS	t Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Erkek	333	4.26	0.502	3.62	0.000*
	Kadın	283	4.09	0.606		
ÖĞRETMEN	Erkek	333	3.94	0.534	1.93	0.054
	Kadın	283	3.86	0.505		
ÖĞRENCİ	Erkek	333	3.34	0.692	2.28	0.022*
	Kadın	283	3.20	0.778		
ÖĞRENME ORTAMI	Erkek	333	3.89	0.560	1.08	0.277
	Kadın	283	3.84	0.562		
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Erkek	333	3.91	0.611	2.81	0.005*
	Kadın	283	3.77	0.648		
OKUL ÇEVRESİ VE VELİLER	Erkek	333	2.74	0.924	0.38	0.699
	Kadın	283	2.77	0.945		

*P < 0.05 düzeyinde anlamlı

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi Tablo: 4.46’da yer almaktadır. Bu tablo’daki (p) değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı”, boyutlarında farklı düşündükleri, “öğretmen”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında ise farklı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bu konu daha detaylı bir şekilde açıklanacak olursa şunlar söylenebilir.

“Okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 önem düzeyinden küçük olduğundan ($p=0.000$), okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.26$, kadın öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}=4.09$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından en yüksek katılım düzeyinin bu boyutta olduğu ve aritmetik ortalama gerekse (p) değerine göre erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında en anlamlı farklılığında bu boyutta bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “okul yöneticisi” boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

“Öğretmen ” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.054$), öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.94$, kadın öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}=3.86$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “öğretmen” boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

“Öğrenci ” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.022$), öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo: da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkili okulun özelliklerine

sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.34$, kadın yönetici algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.20$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “öğrenci” boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.277$), öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.89$, kadın öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.84$ olduğu görülmektedir. Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda yönetici algılarında cinsiyetin bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyine eşit olduğundan ($p=0.05$), öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.91$, kadın öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}= 3.77$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda öğretmen algılarının cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

“Okul çevresi ve veli” boyutundaki özelliklere ilişkin hesaplanan p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan ($p=0.699$), öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo:da yer almakta olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul çevresi ve veli” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine

göre algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; erkek öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 2.74$, kadın öğretmen algılarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 2.77$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından erkek ve kadın öğretmen algı düzeylerinin en az düzeyde bu boyutta olduğu, erkek ve kadın öğretmen algılarına ait aritmetik ortalamaların birbirine en yakın algı düzeyinin bu boyutta bulunduğu, yine aritmetik ortalamalar bakımından bu boyuttaki kadın öğretmenlere ait algı düzeyinin erkek öğretmenlere ait algı düzeyinden daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; öğretmen algılarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.5.3. Görev Yeri Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.47 Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	3	0.994	0.331	1.064	0.364
	Grup İçi	612	190.601	0.311		
	TOPLAM	615	191.595			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	3	0.083	0.028	0.101	0.959
	Grup İçi	612	167.861	0.274		
	TOPLAM	615	167.945			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	3	10.304	3.435	6.519	0.000*
	Grup İçi	612	322.465	0.527		
	TOPLAM	615	332.769			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	3	1.405	0.468	1.490	0.216
	Grup İçi	612	192.362	0.314		
	TOPLAM	615	193.766			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	3	4.153	1.384	3.500	0.015*
	Grup İçi	612	242.040	0.395		
	TOPLAM	615	246.193			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	3	40.346	13.449	16.607	0.000*
	Grup İçi	612	495.609	0.810		
	TOPLAM	615	535.955			

* P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görev yerleri değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo: 4.47’de yer almaktadır. Tablo: 4.47 incelendiğinde

“Okul yöneticisi” boyutunda $p=0.959$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile “okul yöneticisi” boyutunda Erzurum’daki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerine bağlı olarak değişmemektedir.

“Öğretmen ” boyutunda $p=0.364$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile “öğretmen boyutunda” Erzurum’daki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerine bağlı olarak değişmemektedir.

“Öğrenci” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.48’de verilmiştir.

Tablo: 4.48 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
3.00	1 Grup				*
3.19	2 Grup				
3.28	3 Grup				
3.38	4 Grup	*			

Tablo: 4.48 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.00$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.19$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.28$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.38$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından ilçe ve il merkezindeki ilköğretim okullarındaki öğretmen algı düzeylerinin

birbirine yakın olduğu, 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyi ile 4 Grup İl merkezi İlköğretim Okullarındaki öğretmen algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Algı düzeyindeki farklılığın, öğretmen ihtiyacının tam olarak karşılanamayışı ve köy imkânlarının yetersizliğine dayalı olarak değişmekte olduğu söylenebilir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda $p=0.216$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda Erzurum’daki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algı düzeyleri görev yerine bağlı olarak değişmemektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutuna göre $P= 0.015$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.49’da verilmiştir.

**Tablo: 4.49 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin
“Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları
Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
3.67	1Grup				*
3.80	2 Grup				
3.85	3 Grup				
3.91	4 Grup	*			

Tablo: 4.49 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.67$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.80$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.85$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.91$ olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup Köy İlköğretim Okullarındaki öğretmen algı düzeyleri ile 4.Grup İl

Merkezindeki İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Okul çevresi ve veli boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul çevresi ve veli” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.50’de verilmiştir.

Tablo: 4.50 Okul Yöneticilerinin Görev Yerlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
2.23	1Grup			*	*
2.53	2 Grup				*
2.77	3 Grup	*			
2.98	4 Grup	*	*		

Tablo: 4.50 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin aritmetik ortalamalar itibarı 1.Grup Köy İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin ile $\bar{X}=2.23$, 2.Grup Belde İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=2.53$, 3.Grup İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.27$, 4.Grup İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.31$ olduğu, aritmetik ortalamalar itibarı algı düzeyinin en düşük boyutun diğerlerinde de olduğu gibi bu boyutta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1.Grup Köy İlköğretim Okullarındaki öğretmen algı düzeyleri ile 3.4.Grup İlçe ve İl İlköğretim Okullarındaki öğretmenlerin algı düzeyleri arasında, ayrıca; 2.Grup Belde İlköğretim Okullarındaki öğretmen algı düzeyleri ile 4.Grup İl merkezindeki İlköğretim Okulları öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi, görev yeri açısından etkili okul algısında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu

göstermektedir. Özellikle kırsal kesimde öğretmen ihtiyacının tam olarak karşılanamayışı öğretmen algısına etki eden faktörler arasında sıralanabilir.

4.2.5.4. Öğrenim Durumları Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.51 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	3	1.631	0.544	1.752	0.155
	Grup İçi	612	189.963	0.310		
	TOPLAM	615	191.595			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	3	2.606	0.869	3.216	0.022*
	Grup İçi	612	165.338	0.270		
	TOPLAM	615	167.945			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	3	5.719	0.715	1.327	0.227
	Grup İçi	612	327.050	0.539		
	TOPLAM	615	332.769			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	3	3.503	1.168	3.756	0.011*
	Grup İçi	612	190.263	0.311		
	TOPLAM	615	193.766			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	3	3.314	1.105	2.784	0.040*
	Grup İçi	612	242.879	0.397		
	TOPLAM	615	246.193			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	3	18.641	6.214	7.351	0.000*
	Grup İçi	612	517.314	0.845		
	TOPLAM	615	535.955			

P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görev yerleri değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo: 4.58’de yer almaktadır. Tablo: 4.58 incelendiğinde

“Okul yöneticisi” boyutunda $p=0.155$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile “okul yöneticisi” boyutunda Erzurum’daki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algı düzeyleri öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmemektedir.

“Öğretmen” boyutuna göre $P=0.022$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.59’da verilmiştir.

Tablo: 4.52 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 4	Grup 3	Grup 2	Grup 1
3.13	4 Grup				*
3.89	3 Grup				
3.89	2 Grup				
4.10	1 Grup	*			

Tablo: 4.59 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin 1.Grup ön lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında aritmetik ortalamalar bakımından öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.10$, 2.Grup lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.89$, 3.Grup yüksek lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.89$, 4.Grup doktora öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.13$, olduğu, lisan ve yüksek lisans öğrenim durumuna göre ilköğretim okullarındaki öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, 1.Grup ön lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeyleri ile 4 Grup doktora öğrenimi görmüş veya görmekte olan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tablo:dan da anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça grupların “öğretmen” boyutuyla ilgili etkililik

algı düzeyleri azalmaktadır. Bu durum öğrenim durumuyla birlikte kişilerde beklenti düzeyinin de artmakta olduğunu düşündürmektedir.

“Öğrenci” boyutunda $p=0.227$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bir başka ifade ile “okul yöneticisi” boyutunda Erzurum’daki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algı düzeyleri öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmemektedir.

“Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutuna göre $P=0.011$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.60’da verilmiştir.

Tablo: 4.53 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Öğrenme Ortamı ve Süreci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 4	Grup 3	Grup 2	Grup 1
3.03	4 Grup				*
3.85	3 Grup				*
3.86	2 Grup				
4.11	1 Grup	*	*		

Tablo: 4.60 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutunda ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin 1.Grup ön lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=4.11$ 2.Grup lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.86$, 3.Grup yüksek lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.85$, 4.Grup doktora öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.03$, olduğu, lisans ve yüksek lisans öğrenim durumuna göre ilköğretim okullarındaki öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, 1.Grup ön lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeyleri ile 3.4. Grup yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmüş veya görmekte olan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmektedir. Tablo:dan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça grupların “Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutuyla ilgili etkililik algı düzeyleri azalmaktadır.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutuna göre $P=0.040$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.61’de verilmiştir.

Tablo: 4.54 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 1
3.82	2 Grup				*
3.91	3 Grup				
4.07	4 Grup				
4.13	1 Grup	*			

Tablo: 4.61 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup ön lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=4.13$, 2.Grup lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.82$, 3.Grup yüksek lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.91$, 4.Grup doktora öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.07$ olduğu, 1.Grup ön lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeyleri ile 2 Grup lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

“Okul Çevresi ve Veli” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları

öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.62’de verilmiştir.

Tablo: 4.55 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 4	Grup 2	Grup 3	Grup 1
2.66	4 Grup				*
2.70	2 Grup				
2.97	3 Grup				
3.42	1 Grup	*			

Tablo: 4.62 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup ön lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.42$, 2.Grup lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=2.70$, 3.Grup yüksek lisans öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=2.97$, 4.Grup doktora öğrenim durumuna göre İlköğretim Okullarında öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.42$ olduğu, 1.Grup ön lisans öğrenimi görmüş öğretmenlerin algı düzeyleri ile 4. Grup doktora öğrenimi görmüş veya görmekte olan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tablo:dan da anlaşılabileceği üzere, bazı gruplarda öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça grupların “Öğrenme Ortamı ve Süreci” boyutuyla ilgili etkililik algı düzeyleri azalmaktadır.

4.2.5.5. Mesleki Kıdemleri Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.56 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	4	7.071	1.768	5.853	0.000*
	Grup İçi	611	184.524	0.302		
	TOPLAM	615	191.595			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	4	5.451	1.363	5.124	0.000*
	Grup İçi	611	162.494	0.266		
	TOPLAM	615	167.945			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	4	21.410	5.352	10.504	0.000*
	Grup İçi	611	311.359	0.510		
	TOPLAM	615	332.769			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	4	4.618	1.155	3.729	0.005*
	Grup İçi	611	189.148	0.310		
	TOPLAM	615	193.766			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	4	10.614	2.653	6.882	0.000*
	Grup İçi	611	235.579	0.386		
	TOPLAM	615	246.193			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	4	51.991	12.998	16.410	0.000*
	Grup İçi	611	483.964	0.792		
	TOPLAM	615	535.955			

* P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo: 4.51 incelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutuna göre P= 0.000 bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.52’de verilmiştir.

Tablo: 4.57 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Yöneticisi” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 4	Grup 2	Grup 3	Grup 5
4.11	1 Grup					*
4.13	4 Grup					*
4.20	2 Grup					*
4.33	3 Grup					
4.54	5.Grup	*	*	*		

Tablo: 4.52 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=4.11$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.20$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.33$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.13$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.54$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından genelde mesleki kıdem arttıkça öğretmen algı düzeylerinin artmakta olduğu, diğer boyutlara göre bu boyutta algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 1.2.4 Grup 1-5 yıl, 6.10 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda mesleki kıdemin öğretmenlerin algılarında belirleyici olduğu söylenebilir.

“Öğretmen” boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğretmen” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.53’de verilmiştir.

Tablo: 4.58 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğretmen” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 4	Grup 2	Grup 1	Grup 3	Grup 5
3.82	4 Grup					*
3.85	2 Grup					*
3.89	1 Grup					*
3.96	3 Grup					*
4.30	5.Grup	*	*	*	*	

Tablo: 4.53 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.89$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.85$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.96$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.82$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.30$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından 1.2.3.4. Grup öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 1.2.3.4 Grup 1-5 yıl, 6.10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılıkta, meslekteki tecrübenin belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

“Öğrenci” boyutuna göre $P=0.000$, bulunmuştur. Bu değer 0.000 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin yönetici öğretmen görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.54’de verilmiştir.

Tablo: 4.59 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Öğrenci” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5
3.13	1 Grup				*	*
3.33	2 Grup					*
3.46	3 Grup					
3.57	4 Grup	*				
3.84	5.Grup	*	*			

Tablo: 4.54 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.13$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.33$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.46$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.57$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.84$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından genelde mesleki kıdem arttıkça öğretmen algı düzeylerinin artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 1. Grup 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 4.5.Grup 16-20

yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında, ayrıca; 2. Grup 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 5. Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yönetici algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılığın meslekteki tecrübeye dayalı olarak değişmekte olduğu görülmektedir.

“Öğrenme ortamı ve süreci” boyutuna göre $P=0.05$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “öğrenci” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.55’de verilmiştir.

**Tablo: 4.60 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin
“Öğrenme ortamı ve süreci” Boyutunda Algıları
Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 2	Grup 1	Grup 4	Grup 3	Grup 5
3.83	2 Grup					*
3.84	1 Grup					*
3.88	4 Grup					*
3.96	3 Grup					
4.22	5. Grup	*	*	*		

Tablo: 4.55 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda etkililiğine ilişkin 1. Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.84$, 2. Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.83$, 3. Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.96$, 4. Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.88$, 5. Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.22$ olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 5. Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 1.2.4. Grup 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Algı düzeyleri arasındaki farklılıkta, meslekteki tecrübenin belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutuna göre $P=0.000$, bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev yerlerine bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.56’da verilmiştir.

**Tablo: 4.61 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin
“Okul kültürü ve ortamı” Boyutunda Algıları
Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi**

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 4	Grup 3	Grup 5
3.76	1 Grup					*
3.86	2 Grup					*
3.91	4 Grup					
4.03	3 Grup					
4.28	5.Grup	*	*			

Tablo: 4.56 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul kültürü ve ortamı” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=3.76$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.86$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.03$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.91$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=4.28$ olduğu, aritmetik ortalamalar bakımından genel anlamda mesleki kıdem arttıkça öğretmen algı düzeylerinin artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 5. Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 1.2.Grup 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen algısının belirlenmesinde meslekteki tecrübenin önemli olduğu söylenebilir.

Okul çevresi ve veli boyutuna göre $P=0.000$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul çevresi ve veli” boyutunda etkililiğine ilişkin öğretmen algıları görev

yerlerine bağılı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu Tablo: 4.57’de verilmiştir.

Tablo: 4.62 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin “Okul Çevresi ve Veli” Boyutunda Algıları Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi

Aritmetik Ortalama	Görev Yeri	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5
2.52	1 Grup					*
2.90	2 Grup					*
3.04	3 Grup					*
3.06	4 Grup					*
3.64	5.Grup	*	*	*	*	

Tablo: 4.57 incelendiğinde, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “Okul Çevresi ve Veli” boyutunda etkililiğine ilişkin 1.Grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin aritmetik ortalamalar bakımından $\bar{X}=2.52$, 2.Grup 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=2.90$, 3.Grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.04$, 4.Grup 16-20 yıl mesleki sahip göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.06$, 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre öğretmen algı düzeyinin $\bar{X}=3.64$ olduğu, diğer boyutlara göre algı düzeylerinin daha düşük olduğu, öğretmenler arasında mesleki kıdem arttıkça algı düzeyinin de artmakta olduğu, Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise; 5.Grup 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri ile 1.2.3.4 Grup 1-5 yıl, 6.10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen algı düzeyleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenler okulların daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

4.2.5.6. Branşları Bakımından

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre “etkili okulun” okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.63 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algıları Arasında Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
OKUL YÖNETİCİSİ	Gruplar Arası	8	1.639	0.205	0.655	0.732
	Grup İçi	607	189.955	0.313		
	TOPLAM	615	191.595			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	8	2.383	0.298	1.092	0.367
	Grup İçi	607	165.562	0.273		
	TOPLAM	615	167.945			
ÖĞRENCİ	Gruplar Arası	8	5.719	0.715	1.327	0.227
	Grup İçi	607	327.050	0.539		
	TOPLAM	615	332.769			
ÖĞRENME ORTAMI VE SÜRECİ	Gruplar Arası	8	2.217	0.277	0.878	0.535
	Grup İçi	607	191.550	0.316		
	TOPLAM	615	193.766			
OKUL KÜLTÜRÜ VE ORTAMI	Gruplar Arası	8	2.095	0.262	0.651	0.735
	Grup İçi	607	244.098	0.402		
	TOPLAM	615	246.193			
OKUL ÇEVRESİ VE VELİ	Gruplar Arası	8	12.887	1.611	1.869	0.062
	Grup İçi	607	523.068	0.862		
	TOPLAM	615	535.955			

P<0.05

Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin branş değişkenine göre algıları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo: 4.63’de sunulmaktadır. Tablo: 4.63 incelendiğinde;

Okul yöneticisi boyutuna göre P= 0.732, Öğretmen boyutuna göre P=0.367, öğrenci boyutuna göre P=0.227, Öğrenme ortamı ve süreci boyutuna göre P=0.535, okul kültürü ve ortamı boyutuna göre P=0.735, Okul çevresi ve veli boyutuna göre P=0.062 bulunmuştur. Bu değerlerin hiçbirisi 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir (p>0.05) .

Elde edilen veriler branş durumu değişkenine göre yöneticilerin Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile branş değişkeninin Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algılarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Sonuçlar:

1-Erzurum ilindeki ilköğretim okullarda çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerinin algılamalarına göre değişim sürecinde ilköğretim okullarının;

- a) Okul yöneticisi
- b) Öğretmen,
- c) Öğrenci,
- d) Öğrenme ortamı ve süreci,
- e) Okul kültürü ve ortamı,
- f) Okul çevresi ve öğrenci veli,

boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyini belirlemek için katılımcılardan elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınmış, aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Bu analizler sonucunda;

I- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin yönetici algı düzeyinin;

- Okul yöneticisi boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 4.41$)
- Öğretmen boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.63$)
- Öğrenci boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.44$)
- Öğrenme ortamı ve süreci boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.76$)
- Okul kültürü ve ortamı boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.95$)
- Okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X} = 3.14$) olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin algılamalarına göre, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlar bakımından en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, bu

boyutu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “öğretmen” ve “öğrenci” boyutları izlemektedir. En az etkili boyutu ise okul çevresi ve veli boyutudur.

II- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmen algı düzeyinin;

- Okul yöneticisi boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =4.37)
- Öğretmen boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.90)
- Öğrenci boyutunda “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.27)
- Öğrenme ortamı ve süreci boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.87)
- Okul kültürü ve ortamı boyutunda “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.85)
- Okul çevresi ve öğrenci velileri boyutunda “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}$ =2.76) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin algılamalarına göre, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlar bakımından en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, bu boyutu sırasıyla “öğretmen”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ve “öğrenci” boyutları izlemektedir. En az etkili boyutu ise okul çevresi ve veli boyutudur.

Yönetici ve öğretmen algı düzeyleri birlikte incelendiğinde; her iki grubun algılamalarına göre de, Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “okul çevresi ve veli” boyutudur. Nitekim literatürde etkili okullarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. “Okul yöneticisi” boyutunun yüksek düzeyde algılanması, yönetici davranışlarının önemli düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Böyle bir algı ister istemez okulların iyileştirme ve geliştirme çabalarını kolaylaştıracaktır. Diğer taraftan, okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı, velilerin öğretim sürecinde daha az etkin olduklarını göstermektedir. Velilerinin okulun kendilerinden neler beklediği konusunda yeterli bilince sahip olmamaları böyle bir sonuca kaynaklık etmiş olabilir. Doğal olarak okulların etkililiği bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Okulların etkililiğinde büyük bir öneme sahip olan okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde sağlanabilmesi için yeni anlayış ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir. Bu anlamda okul yöneticisi ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

III- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin maddeler bazında yönetici ve öğretmen algı düzeyleri aritmetik ortalamalar bakımından incelendiğinde;

A) “Okul yöneticisi” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” ($\bar{X}$ =4.55), “Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur.” ($\bar{X}$ =4.47), “Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.” ($\bar{X}$ =4.45), “Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.”($\bar{X}$ =4.45) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” ($\bar{X}$ =2.90), “Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.” ($\bar{X}$ =3.98), “Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.” ($\bar{X}$ =4.12) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.”($\bar{X}$ =.44), “Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.” ($\bar{X}$ =4.41), “Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.”($\bar{X}$ =4.38) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.” $\bar{X}$ = (3.09), “Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.”(4.00), “Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.”($\bar{X}$ =4.02), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin uygulamalarında, daha çok öğretim etkinliklerine odaklı bir çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu durum, okulların gelişimi açısından önemli ve arzu edilen bir sonuç olması bakımından okulların etkililiğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Buna karşın, yöneticilerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak ortaya koydukları çabaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Böyle bir sonuç, doğal olarak yönetici boyutunu ve okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

B) “Öğretmen” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.” ($\bar{X}$ =4.01), “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” ($\bar{X}$ =4.01), “Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.” ($\bar{X}$ =3.89) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Yeterli düzeyde

yabancı dil bilgisine sahiptirler.” ($\bar{X}=2.72$), “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.” ($\bar{X}=3.23$), “Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.” ($\bar{X}=3.29$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.” ($\bar{X}=4.18$), “Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.” ($\bar{X}=4.12$), “Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.” ($\bar{X}=4.09$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.” ($\bar{X}=2.95$), “İyi bir okuyucudurlar” ($\bar{X}=3.39$), “Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.” ($\bar{X}=3.66$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde kararlı bir tutum sergilediklerini ve yeni program anlayışına uygun olarak öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerden beklenen ve arzu edilen bir yaklaşım olması bakımından okulların etkililiğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterli bir çaba içerisinde olmamaları ve okuma kültürlerinin istendik düzeyde olmaması, okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

C) “Öğrenci” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Okul kurallarına uyarlar.” ($\bar{X}=3.98$), “Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” ($\bar{X}=3.70$), “Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.” ($\bar{X}=3.50$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” ($\bar{X}=3.16$), “Etkili iletişim becerisine sahiptirler.” ($\bar{X}=3.23$) “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” ($\bar{X}=3.27$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Okul kurallarına uyarlar.” ($\bar{X}=3.62$) , “Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.” ($\bar{X}=3.46$), “Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.” ($\bar{X}=3.40$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.” ($\bar{X}=3.05$), “Kendilerine özgü öğrenme stratejileri

geliştirir ve kullanırlar.” ($\bar{X}=3.10$), “Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.” ($\bar{X}=3.11$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğrencilerin öğretim sürecinde okul amaçları doğrultusunda anlamlı bir çaba içerisinde olmalarına karşın, etkili iletişim becerisine sahip olma, zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanma ve akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurma konularında yeterli görülmedikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda öğrencilerin yeterli düzeyde stratejik bir donanım ile desteklenmedikleri ileri sürülebilir.

D) “Öğrenme ortamı ve süreci ” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Öğrenci merkezli ders işlenir.” ($\bar{X}=3.97$), “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” ($\bar{X}=3.89$), “Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.” ($\bar{X}=3.87$), maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Etkin bir yöneltme sistemi vardır.” ($\bar{X}=3.53$), “Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” ($\bar{X}=3.53$), “Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.” ($\bar{X}=3.67$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.” ($\bar{X}=4.04$), “Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.” ($\bar{X}=4.01$), “Öğrenci merkezli ders işlenir.” ($\bar{X}=3.98$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.” ($\bar{X}=3.55$) “Etkin bir yöneltme sistemi vardır.” ($\bar{X}=3.65$), “Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.” ($\bar{X}=3.75$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen bulgular, okullarda öğrenci merkezli öğretim anlayışına uygun öğrenme sürecinin benimsendiğini ve uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Ancak, bu sürecin etkin bir yöneltme sistemi ve yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti ile desteklenmesi gerekir. Okullarda öğrencilere yönelik olarak yürütülen rehberlik ve psikolojik yardım hizmetinin henüz yeni olması, bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir.

Öte yandan; diğer boyutların aksine etkili okulun “öğretmen” boyutu ile “öğrenme ortamı ve süreci” boyutunda öğretmen algı düzeyinin, yönetici algı düzeyine

göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu boyutlarda daha çok sorumlu görme anlayışı bu sonuca yol açmış olabilir.

E) “Okul kültürü ve ortamı” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”($\bar{X}$ =4.34), “Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.”($\bar{X}$ =4.22), “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.”($\bar{X}$ =4.21) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.”($\bar{X}$ =3.41), “Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.”($\bar{X}$ =3.52), “Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.”($\bar{X}$ =3.67), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.” ($\bar{X}$ =4.10), “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.” ($\bar{X}$ =4.05), “Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.” ($\bar{X}$ =4.05) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.” ($\bar{X}$ =3.39), “Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.”($\bar{X}$ =3.45), “Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.”($\bar{X}$ =3.57), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Yönetici ve öğretmen algılarının, “Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.”, “Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.” “Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.”, “Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.”, “Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.” maddelerinde yoğunlaşması, etkili okulun ön plana çıkan temel özelliklerinin okul çalışanları tarafından önemli düzeyde paylaşıldığını göstermektedir. Diğer taraftan, okullardaki sosyal etkinliklerin ve mesai saatleri dışındaki eğitimsel faaliyetlerin yeterli düzeyde olmayışı, arzu edilen bir okul kültürünün oluşmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

F) “Okul çevresi ve veli” boyutu ile ilgili olarak:

a) *Maddeler bazında en yüksek yönetici algı düzeyi*; “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” ($\bar{X}$ =3.40), “Okulun kendilerinden neler beklediği

konusunda bilgi sahibidirler.” ($\bar{X}=3.30$), “Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.” ($\bar{X}=3.20$), maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük yönetici algı düzeyi* “Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.”($\bar{X}=3.00$), “Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar.” ($\bar{X}=3.01$), “Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.”($\bar{X}=3.04$), maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

b) *Maddeler bazında en yüksek öğretmen algı düzeyi*; “Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.” ($\bar{X}=3.00$), “Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.”($\bar{X}=2.97$), “Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.”($\bar{X}=2.85$) maddelerinde yoğunlaşırken; *en düşük öğretmen algı düzeyi* “Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.”($\bar{X}=2.57$), “Okulun amaçlarını paylaşırlar.”($\bar{X}=2.60$), “Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.” ($\bar{X}=2.63$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Yönetici ve öğretmen algıları birlikte ele alındığında; “okul çevresi ve veli” boyutu ilköğretim okullarında en düşük düzeyde gerçekleşen boyut olarak algılanmaktadır. Bu bulgu, literatür bulgularıyla da örtüşmektedir.

2- Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının, belirlenen boyutlarda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonucunda; okul yöneticileri ile öğretmenlerin etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında farklı düşündükleri, “okul yöneticisi” ve “okul kültürü ve ortamı” boyutlarında ise farklı düşünmedikleri görülmüştür. Bu çerçevede;

“Okul yöneticisi” boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0.396$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.41$ ile tamamen katılıyorum düzeyinde, öğretmen algılarının $\bar{X}=4.37$ ile tamamen

katılıyorum düzeyinde olduğu, yönetici ve öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın düzeyde bulunduğu görülmektedir.

“Öğretmen” boyutunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.000$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öğretmen algılarının $\bar{X} = 3.90$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, yönetici algılarının $\bar{X} = 3.63$ ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu ve öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılabileceği üzere öğretmenler kendilerini bu konuda daha etkili görmekteler. Öğretmenlerin birinci derecede öğretimden sorumlu olmaları bunun nedeni olarak gösterilebilir.

“Öğrenci” boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.012$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X} = 3.44$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen algılarının $\bar{X} = 3.27$ ile “kararsızım” düzeyinde bulunduğu, yönetici algı düzeyinin öğretmen algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile yöneticiler öğrencilerin başarılı olduğunu düşünürken öğretmenler böyle düşünmemektedirler.

“Öğrenme ortamı ve süreci ” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.025$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öğretmen algılarının $\bar{X} = 3.87$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, $\bar{X} =$ yönetici algı düzeyinin ise $\bar{X} = 3.76$ ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu, “öğrenci” boyutunda olduğu gibi öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Okul kültürü ve ortamı” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($p=0.067$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun

özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X}=3.95$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen algılarının ise $\bar{X}=3.85$ ile “katılıyorum” düzeyinde bulunduğu ve yönetici algı düzeyi ile öğretmen algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

“Okul çevresi ve veli” boyutunda yönetici ve öğretmen algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($p=0.000$). Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının “okul yöneticisi” boyutunda etkili okulun özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında; yönetici algılarının $\bar{X}=3.14$ ile “kararsızım” öğretmen algılarının ise $\bar{X}=2.76$ ile “katılmıyorum” düzeyinde bulunduğu, öğretmen algı düzeyinin yönetici algı düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerce okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Okul çevresi ve veli ilgisinin yeterli düzeyde olmayışı ister istemez okulların etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir.

3-Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının belirlenen boyutlarda, “etkili okul” özelliğine sahip olma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için t-testi uygulanmış, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yeri ve branş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmış, fark bulunan gruplarda gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek için scheffe testine bakılmıştır.

A) Okulu yöneticilerinin;

a) Cinsiyet değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin yöneticilerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmıştır. Yapılan t- testi sonucunda; okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında farklı düşünmedikleri anlaşılmıştır.

b) Öğrenim durumu değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğrenim durumu değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı

ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

c) Branş değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; branş değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

d) Görev yerleri değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; görev yerleri değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi, görev yeri açısından etkili okul algısında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan yöneticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın oluşması, özellikle kırsal kesimdeki öğretmen ihtiyacının tam olarak karşılanamayışını ve köy imkânlarının yetersizliğini düşündürmüştür.

e) Mesleki kıdem değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; mesleki kıdem değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan scheffe testi, yöneticiler arasında algı düzeyinin meslekteki tecrübeye dayalı olarak değişmekte olduğunu göstermiştir.

B) Öğretmenlerin;

a) Cinsiyet değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan t- testi sonucunda; öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı”, boyutlarında farklı düşündükleri, “öğretmen”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli”

boyutlarında ise farklı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre farklı düşündükleri boyutlarda daha yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülürken, diğer boyutlarda daha düşük algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

b) Öğrenim durumu değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğrenim durumu değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi” ve “öğrenci”, boyutlarında yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, buna karşın “öğretmen”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi, boyutlar bakımından öğrenim durumuyla doğrusal yönde ilişkili olmayan algı düzeyindeki artış oranının, kişilerdeki bilgi birikimine dayalı olarak ortaya çıkan beklenti düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir.

c) Branş değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; branş değişkenine göre etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

d) Görev yerleri değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; görev yerleri değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenme ortamı ve süreci”, boyutlarında yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan scheffe testi, etkili okul algısında şehir merkezi ve kırsal kesimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Algı farklılığında çalışma şartlarının belirleyici olduğu söylenebilir.

e) Mesleki kıdem değişkenine göre; Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; mesleki kıdem değişkeninin etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan scheffe testi, algı düzeyleri arasındaki farklılığın meslekteki tecrübeye dayalı olarak değişmekte olduğunu göstermiştir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler

1- Küreselleşme süreciyle birlikte eğitim alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar okul yöneticileri ile öğretmenlerin görev tanımlamalarında ve rol beklentilerinde değişmelere yol açmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu yeni sürece uyum sağlamaları, bir takım yeni mesleki formasyon kazanmalarını zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil bilgisi, bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisi yeni okul anlayışında yönetici ve öğretmenlerin temel yeterlilikleri arasında sıralanabilir. Bu çerçevede;

a) Yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil konusundaki eksikliklerinin giderilmesi yönünde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

b) Okul yöneticilerinin yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahip olabilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

2- Değişim sürecinde meydana gelen gelişmelerin okullara uygulanabilirliği konusunda örnek uygulamalar geliştirilmeli, bu yönde hazırlanan projeler desteklenmelidir.

3- Okulların etkililiği ile ilgili başarılı uygulamalar seçilmeli ve bu çalışmalar örneklendirilmelidir.

4- Toplumsal gelişmenin göstergesi olarak sayılan okuma kültürünün gelişmişlik düzeyi, öğretmenlerin okuma gücüne bağlı olacağından, bu konudaki eksikliklerin giderilmesine yönelik yeni bir yapının oluşturulması Milli Eğitim Politikalarının temel hedefleri arasında yer almalıdır.

5-Okulun bir hayat alanı olduğu olgusu, okul topluluğunu oluşturan tüm paydaşlar tarafından anlaşılmalıdır.

6-Öğretim süreci, öğrencilerin akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurabilecek bir anlayışla planlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca, öğrenme ortamı her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilebilecek bir anlayışla düzenlenmelidir.

7- Öğrencilerin zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanabilecekleri uygun ortamlar hazırlanmalı ve bu yönde onlara temel beceriler kazandırılmalıdır.

8- Öğrencilere yönelik etkin bir yöneltme sistemi oluşturulmalı ve onlara yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilmelidir.

9-Okulların fiziki donanımları öğrenme ortamına uyumlu hale getirilmelidir.

10-Okulun “toplum merkezi” olmasında sosyal etkinliklere yoğunluk kazandırılmalıdır.

11-Öğrenci velileri, var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanabilecekleri bir yapıyı okullarda bulabilmelidirler.

12- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi kurulmalı, velilerin okulun sorunlarını giderici yönde çaba gösterebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

5.2.2.Araştırmacılar için öneriler

1- Erzurum ili öznelinde yapılan bu araştırma, ülke genelindeki okulları temsil edecek şekilde Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile geniş kapsamlı bir çalışmaya dönüştürtebilir.

2-Erzurum ilinde özel ilköğretim okullarının sınırlı sayıda bulunması nedeniyle bu çalışma devlet ilköğretim okullarında yapılmıştır. Ülkemizde yeterli sayıda özel ilköğretim okullarının bulunduğu illerde benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

3-Benzer araştırmalar ortaöğretim ve yükseköğretim okullarında da yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

4-Etkili okul araştırmaları eğitimdeki değişmelere paralel olarak sürekli geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

ACAT, Bahattin, (2006), “Yenilenen İlköğretim Müfredatı” Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara

AÇIKALIN, Aytaç, (1998), Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları, Ankara.

....., (1999), İnsan Kaynağının Geliştirilmesi, Pegem Yayınları, Ankara.

AÇIKALIN Aytaç ve BABADOĞAN, Cem, (2006), “Okul Müdür de İnsandır”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

ADA, Şükrü, (2003), Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler, (Sınıf Yönetimi Editör: Zeki Kaya), Pegem Yayınları, Ankara.

ADAMS, Don, (1998), “Eğitimde Kalitenin Tanımlanması”, (Çev: Necati Cemaloğlu) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl,4 Sayı 14, Ankara.

AKAR, İlhan,(2003), “Öğrenci Davranışını Etkileyen Etmenler” Sınıf Yönetimi Editör: Zeki Kaya, Pegem Yayınları, Ankara.

AKBABA, Sırrı, (2004), Psikoloji Sağlığı, Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Pegem Yayınları, Ankara.

AKBULUT, Ömer; YILDIZ, Necati (1999), İstatistik Analizlerde Temel Formüller ve Tablolar, Aktif Yayınevi, Erzurum.

AKINOĞLU, Orhan, (2003), “Sınıfta Grup Etkileşimi”, (Sınıf Yönetimi Editör: Zeki Kaya), Pegem Yayınları, Ankara.

ARSLAN, M. Metin ve ERASLAN Levent, (2003), “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160-Güz.

AYDIN, Mustafa,(1998), Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

AYDIN, Pehlivan İnayet,(2002), Alternatif Okullar, Pegem Yayınları, Ankara.

.....,(2004), Okul Çevre İlişkileri (Eğitim ve Okul Yöneticiliği, Editör: Yüksel ÖZDEN), Pegem Yayınları, Ankara.

BABADOĞAN, Cem,(2006), “Bir İnsan (Öğretmen) Olarak Müdür”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara

BALCI, Ali,(1993), “Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma”, Erek Ofset Matbaası Yayınları, Ankara.

.....,(1998), “İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi”, İlköğretim Müfettişleri Semineri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

.....,(2000), Örgütsel Gelişme, Pegem Yayınları, Ankara.

.....,(2002), Etkili Okul/Okul Geliştirme, Pegem Yayınları, Ankara.

BAĞCI, Necati,(2003)” Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar ” Milli Eğitim Dergisi, Sayı Yaz-159.

BAŞAR, Hüseyin, (1997), “Sınıf Yönetimi”, Pegem Yayınları, Ankara.

BAŞARAN, İ.Ethem, (1992), Yönetimde İnsan İlişkileri, Gül Yayınevi, Ankara.

....., (1994), Eğitim Yönetimi, Kadioğlu Matbaası, Ankara

.....,(1998),“Yönetimde İnsan İlişkileri” İlköğretim Müfettişleri Semineri Ders notları, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

BAŞTEPE, İsmail,(2002), “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan İlköğretim Okul

Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

.....,(2004),”Etkili Okul ve Nitelikleri”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:29, Sayı,315,Ankara.

BAYRAK, Coşkun, “Çağdaş İnsan ve Örgütlü Yaşam” Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BİCKEL, William E.(1990),s The Effective Schools Literature: Implication for Research and Practice (The Handbook School Psychology: (Ed:).Reynolds C,Gudkin T.) New York: John Wiley

BİLGİN, Nihat, (1994), Çağdaş ve Demokratik Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul

BİLGİN,Nihat, (1990), Örgüt İklimi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi enstitüsü Yayınları No:208, Ankara,.

BOSKER Roel J. and SCHEERENS, Jaap, (1990), “Issues In the Interpretation Of the Results of School Effectiveness Research”(Developments in School Effectiveness Research) International Journal of Educational Research, Vol.4, pp.741-751.

BROOKOVER, Wilbur and at al.(1979),“School Social Systems and Student Achievement (SchoolCan Make Difference), New York Praeger Publishers.

BURSALIOĞLU, Ziya, (1979), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

.....,(1981), Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

CAFOĞLU, Zuhale, (1995), "Okulların Güçlendirilmesi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:1 Sayı:4: 449-555, Ankara

CAN, Niyazi,(2002), "Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi", Milli Eğitim Dergisi, Sayı Yaz-Güz 155,156.

CAN, Niyazi,(2004), "Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları "Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 16

CEMALOĞLU, Necati (2002), "Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü" Milli Eğitim Dergisi; Ankara: Sayı, Kış-Bahar 153-154.

CERİT, Yusuf, (2005), Okul ve Öğretmenlik, (Öğretmenlik Mesleğine Giriş - Editör: M. Durdu KARSLI), Pegem Yayınları, Ankara.

CREEMERS, Bert P.M. and SCHEERENS, Jaap. (1989), "Developments In School Effectiveness Research", International Journal of Educational Research Vol.13, pp.685-705.

COHEN, Michael (1983), Instructional Management And Social Conditions In Effective School (School Finance And School improvement Ed:Odden A;WEEB D.L.),Ballinger Publishing Company, Cambridge,Massachusetts.

COHN,Elchanan and ROSMİLLER, Richard A, (1987), "Research on Effective Schools: Implications for Developed Countries", Comparative Education Review,vol.31,no.3.

ÇALIK, Temel, (2003), "Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları" Sosyal Bilimler Dergisi, manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-09.pdf

ÇELİK, Mazlum,(2007). "Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

ÇELİK, Vehbi, (1995), "Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi", Kuram

ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 1, Sayı 4.

....., (1997), Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl 3, Sayı 4

....., (2002), Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

....., (2004), Liderlik, (Eğitim ve Okul Yöneticiliği, Editör: Yüksel Özden), Pegem Yayınları, Ankara.

.....,(2006), Eğitimde Moral Liderlik, (Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı), Eğitim Bir-Sen Yayınları, Ankara.

ÇELİKTEN, Mustafa, (2000), “Etkili Okullarda Karar Süreci”, Milli Eğitim Dergisi Sayı: 11. celikten@erciyes.edu.tr

ÇENGEL, A.Yunus, (2006), “AB Sürecinde Eğitimin Modern Dünya Standartlarına Çıkarılması”,(Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eğitim-Bir-Sen Yayınları No:16, Ankara.

ÇETİNKAYA N.Ayşe, GÜLMEZ T.Sami, (2002), Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul Gelişimi),Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÇINKIR, Şakir, (2006),”Okul Müdürlüğünü Anlamak” Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

ÇUBUKÇU, Z ve GİRMEN, P (2006) “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:16

DEMİRCİ, M. Kemal; TAŞKIN, Ercan' YUCA, Umut, (2006), Öğrenen Örgüt / Pazarlama Yönelimli Öğrenen Okul Boyutlarının Analizi: Kütahya İli Özel Eğitim Kurumları Uygulaması, Akademik Bakış Dergisi, Sayı:9.

DEMİRTAŞ, Hasan, (1997), Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

....., (2006), “Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri” Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1,

DRUCKER, F.Peter,(1994), “Yeni Gerçekler”, Çevirenler: Birtane Karanakçı, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

EDMONDS, Ronald (1983), Search Effective Schools Resarch: The İdenfication And Analysis Of City School That Are Instructionally Effective For Poor Children, Michigan State University

ERCAN, Orhan, (2004), “Bir öğrenme Süreci olarak aktif Öğrenme” Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yıl:5, Sayı:54–55.

ERCAN, Yılmaz,(2005), Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ERÇETİN, Şule, (1997), “Türkiye’de Eğitim Reformu ve Reformu Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinde Aranan Kişilik Özellikleri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 3, Sayı 2.

ERÇETİN, Şule, (1998), Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.

ERDEM, A.Rıza,(2005), “Etkili ve Verimli –Nitelikli- Eğitim”,Anı Yayınları, Ankara.

ERDOĞAN, İrfan, (1997), “Eğitimde Değişmenin Yönetimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl,3 Sayı 2.

....., (2004), Eğitimde Değişim Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

ESKİCUMALI, Ahmet, (2003), “Eğitim ve Toplumsal Değişme”, Boğaziçi Üniversitesi

Eğitim Dergisi Cilt 19(2), İstanbul

FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire, (1987), Eğitim Bilimine Giriş, Repa Basın Yayın ve Ticaret Ltd.Şti, Ankara

FRASER Barry J.(1990), “Resarch Syntheses On School And İnstructional Effectiveness”, International Journal of Educational Reasarch, Vol.13, pp.707-719.

FULLAN, M.(1985), Change Processes and Strategies at the Local Level, Elenementary School Journal, 85(3), pp.391-422.

FULLER, Bruce, (1987), “What School Factors Raise Achievement in the Third World?” Review of Educational Research, Vol.57, No.3,pp.255-292

GENÇ, Zeki, S.(2000), “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:6, Sayı; 23.

GLASSER, William, (1999), Okulda Kaliteli Eğitim (Çeviren: Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul

GOOD, Thomas L.(1983), “Classroom Research: A Decade of Progress”, Educational Psychologist, Vol.18, No:3, pp.127-144.

GOOD, Thomas L. And BROPHY, Jere E. (1986), School Effects. In M.C. Wittrock (Ed.),Handbook of Resarch on Teaching, 3rd Ed., New York: Macmillian

GÖKAYDIN, Nevin, (2002) “Çağdaş Eğitime Bakış”, Milli Eğitim Dergisi , Sayı:153–154 Kış-Bahar –Ankara (Ayrıca, 18 Mart 1998 tarihli Sabah Gazetesi’nde de yayınlanmıştır)

GÖKÇE, Feyyat, (2005), “Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişmenin Yönetimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:11, Sayı;43

GÖZÜTOK, Dilek, (1998), “Okul ve Sınıf Ortamı”, İlköğretim Müfettişleri Semineri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

GÜÇLÜ, Nezahat,(2000) “Okula Dayalı Yönetim” Milli Eğitim Dergisi, Sayı Ekim Kasım Aralık 148

GÜMÜŞELİ, Ali İlker(1996), “Okul Müdürlerini Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler”,Eğitim Yönetimi Dergisi, Bahar Sayı:2,.

GÜRKAN, Tanju, (1998), “Çağdaş Öğretim Yöntemleri”, İlköğretim Müfettişleri Semineri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

HASANOĞLU, Mürteza,(2000),” Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi”, Sayıştay Dergisi, Sayı:52,Ankara

HOŞGÖRÜR, Vural, (2003), “İletişim”, (Sınıf Yönetimi Editör: Zeki KAYA), Pegem Yayınları, Ankara.

İNCE, Mehmet; BEDÜK Aykut; Enver AYDOĞAN, (2004), “Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri ” [www. sosyalbil. selcuk. edu.tr/sos_ mak/makaleler](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler).(2007’de alındı.)

KARASAR, Niyazi (2002), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara.

KARİP, Emin,(1998), “Dönüşümcü Liderlik” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:4, Sayı; 16.

.....,(1999), Çatışma Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

KARSLI, M. Durdu,(2004), Yönetimsel Etkililik, Pegem Yayınları, Ankara.

.....,(2005),“Öğretmenliğin Temel Kavramları”, (Öğretmenlik Mesleğine Giriş- Editör: M. Durdu Karşı), Pegem Yayınları, Ankara.

KAYA, Y.Kemal (1984), “Eğitim Yönetimi/Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar”, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi enstitüsü Yayınları No:208, Ankara,.

KAYA, Zeki,(2003), Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma, Sınıf Yönetimi Editör: Zeki Kaya, Pegem Yayınları, Ankara.

KELEŞ, Başar, (2006) İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri(Çorum İli Örneği) Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KESKİN E. Nuray, (2003), “ Eğitimde Reform” (Ana Konu: Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı’nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları) Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı 18–19 Aralık 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya.

KINCAL, Y.Remzi, (1998), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Erzurum

KOCABAŞ, İbrahim, (2006), “Değişim Yönetimi”, Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

KOTTER, P.John, (2007), Matsushita Liderliği, (Çeviren: Tefvik Ertan),Sistem Yayıncılık, İstanbul

KÜÇÜKAHMET, Leyla, (1987), Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:153, Ankara

....., (1989), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları No:17, Ankara

LEZOTTE, Lawrence W. (1989), “School Improvement Based On The Effective Schools Resarch”, International Journal of Educational Reasarch, Vol.13, pp.815-824.

MACKENZİA, Donald E.(1983), Resarch of School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends,Educational Resarcher, Vol.12,No:4,pp.5-16

MARCO Gary L. et al. (1976), “A Classsification of Methods of Using Student Data to Assess School Affectiveness”, journal of Educational Measurement, Vol.13, No:4,pp.243-252

MEB,(2001), “2001 Yılı Başında Milli Eğitim Tanıtım Kitapçığı”, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.

MEB, (2005), “İlköğretim 1–5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı”, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.

....., (2006), “Okulda Performans Yönetimi Modeli” Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı yayınları, Ankara.

MURATOğLU, Vecihe ve ÖZMEN, Fatma, (2005) “Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri- Yaş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitimci Görüşleri” <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/85.pdf> (2007’de alındı)

MURNANE, Richard J. (1983), Quantitative Studies of Effective School –What Have We Learned? (School Finance And School ımprovement Ed:Odden A;WEEB D.L.),Ballinger Publishing Company, Cambridge,Massachusetts.

MUSTAN, Türkan, (2002), “Dünyada ve Türkiyede Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl,8 Sayı 29.

OLKUN, Sinan,(1966), “Örgütsel Değişimin Yönetimi”(Örgüt Kültürü ve liderlik Faktörü) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:11, Sayı; 43.

ÖZDEMİR, Servet, (1997), Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Pegem Yayınları, Ankara.

ÖZDEMİR, Servet; CEMALOğLU, Necati, (2007), “Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm> (2007’de alındı)

ÖZDEMİR, Servet; SEZGIN, Feridun, (2002),“ Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği”

Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:3

ÖZDEN, Yüksel, (1999), Eğitimde Yeni Değerler, Pegem Yayınları, Ankara.

....., (2005), Kendini Keşfet, Babil Yayınları, Ankara.

.....,(2006),“Eğitim Liderliği”,Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

PEKER, Ömer, (1995),Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:258, Ankara.

PİŞKİN, Metin, (2006), “İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerimizin Kariyer Gelişmeleri ve Yönlendirme Süreçlerinde Gözlenen Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, (Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, No:16, Ankara.

Purkey S;Smith M.(1983), Effective Schools Resarch, A Review Elementary School Journal Vol.83, pp.427-452.

SCHLECHTY, C. Phillip, (2006), Shaking Up The School House, (Okulu Yeniden Kurmak/ Çeviri: Yüksel ÖZDEN), Nobel Yayınları No:948, Ankara.

REYNOLDS, David (1985), Introduction: Ten Years On –A Dacade of Reasearch and Activity in Schools Effectiveness Reviewed (Studying School Effectiveness Ed:David Raynolds) The Falmer Pres,London and Philaelphia.

RİDDEL, Abby R. (1989), Focus on Challlenges to Prevailing Theories: An Alternative Approach to the Study of school Effectivenes in Third World Countries,Comparative Education Review, Vol.33, no.4,pp.481-497.

ROSMİLLER, Richard (1983), Resource Allocation And Achivement- A Classroom Analiys (School Finance And School improvement Ed:Odden A;WEEB D.L.),Ballinger

Publishing Company, Cambridge,Massachusetts.

ROSMİLLER, Richard; JOHN, Elchanan, (1987), Resarch on Effective Schools: Implications for Less Developed Conries, Comparative Education Revive, Vol.31,no,3 pp.377-401

ROVAN, Brain, and al.(1983),Research on Effective Scholls:A Cautionary Note,Far West Laboratory for Educational research and development, San Francisco.

SENGE, Peter,(2000), Beşinci Disiplin, Çevirenler: Ayşegül İlideniz, Ahmet Doğukan Yapı ve Kredi Bankası Yayınları, İstanbul.

STALLİNGS, Jane,(1985), Effective Elementary Classroom Practices, Peabody Center for Effective Teaching,(Working Papr), Vanderbilt Universty

SÜMBÜL, Murat, (1996), “Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:2 Sayı:4: Güz-1996 –Ankara

ŞİŞMAN, Mehmet, (2002), Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar, Pegem Yayınları, Ankara.

....., (2004), Öğretim Liderliği, Pegem Yayınları, Ankara.

ŞİŞMAN, Mehmet; TURAN, Selahattin (2004), “Eğitim ve Okul Yönetimi” (Eğitim ve Okul Yöneticiliği, Editör: Yüksel ÖZDEN), Pegem Yayınları, Ankara.

ŞİŞMAN, Mehmet; YÜCEL Cemil,(2006), “Veli Okul Toplum İşbirliği”,Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

TABANCALI, Erkan, (2003), Örgütsel Değişme, (Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar),Anı Yayınları, Ankara.

TATAR, Mustafa ,(2001), “Etkili Öğretmen” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik

Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:I1.

TERZI, A. Rıza, (2004), “İletişim ve Sosyal Etkileşim ” (Eğitim ve Okul Yöneticiliği, Editör: Yüksel ÖZDEN), Pegem Yayınları, Ankara.

....., (2005), “İlköğretim Okullarında Okul Kültürü” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:11 Sayı:43: s; 423–443.

....., (2007) “Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okul” Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd5/sbd-5-05.pdf> (2007’de alındı)

TOSUN, Mustafa, (1981). Örgütsel Etkililik, TODAİ Yayınları No:196. Ankara:

TÖREMEN, Fatih,(2001), Öğrenen Okul, Pegem Yayınları, Ankara.

TÖREMEN, Fatih; KOLAY, Yakup,(2003), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler” Milli Eğitim Dergisi, Güz, Sayı:160.

TURAN, Selahattin,(2006), “Eğitim Liderliği”,Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

.....,(2006), “Yarınların Türkiye’si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak ve Düşünmek”,(Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eğitim-Bir-Sen Yayınları No:16, Ankara.

.....,(2007), “İşini Bil Okuluna Sahip Ol” (Bir İnsan Olarak Okul Müdürü- AÇIKALIN, A; ŞİŞMAN, M; TURAN, S.), Pegem Yayınları, Ankara.

ÜNAL, Işıl, (1998), “Eğitimde Verimlilik”, İlköğretim Müfettişleri Semineri, Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

YILMAZ, Vijdan, (2006) “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Bolu.

YILMAZ, Kürşad; OĞUZ Ebru,(2005) “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Kültürüne İlişkin Algıları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 1.

YİĞİT, Birol; BAYRAKTAR, Mehmet (2006), Okul-Çevre İlişkileri, Pegem Yayınları, Ankara.

Değerli Meslektaşım,

Bu anket eğitimle ilgili bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini belirlemektir. Bu anket aracılığı ile toplanan veriler, sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Araştırmanın başarıya ulaşabilmesi, büyük ölçüde sizlerin ankette yer alan soruları samimiyet ve doğrulukla cevaplamana bağlıdır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA
Durdağı AKAN

I-Göreviniz ① Okul Müdürü ② Öğretmen II-Cinsiyetiniz ① Erkek ② Kadın III -Yaşınız ① 25 yaş altı ② 25-29 yaş ③ 30-34 yaş ④ 35-39 yaş ⑤ 40-44 yaş ⑥ 45 yaş ve üstü IV -Eğitim Durumunuz ① Ön Lisans ② Lisans ③ Yüksek lisans ④ Doktora	V -Çalışmakta olduğunuz okul; ① Resmi Okul ② Özel Okul VI - Görev yaptığınız okulun yeri; ① Köyde ② Beldede ③ İlçe merkezinde ④ İl Merkezinde VII -Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz ① 1-5 yıl ② 6-10 yıl ③ 11-15 yıl ④ 16-20 yıl ⑤ 21 yıl ve üstü	VIII -Bu okuldaki hizmet süreniz. ① 1-3 Yıl ② 4-6 Yıl ③ 7-10Yıl ④ 10 yıl üstü VIII- Branşınız ① Sınıf öğretmeni ② Türkçe ③ Matematik-Fen Bilgisi ④ Sosyal Bilgiler ⑤ Yabancı Dil ⑥ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ⑦ Güzel Sanatlar (Resim-Müzik vb.) ⑧ Beden Eğitimi ⑨ Başka belirtiniz.				
Size uygun gelen seçeneğin yer aldığı kutucuğun içine "X" işareti koyunuz.		Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
A-Bu okulda okul müdürü;						
1- Okulda olumlu bir çalışma ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤	
2- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve uygun ortamlar hazırlar.	①	②	③	④	⑤	
3- Eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine yönelik etkinliklerde bulunur.	①	②	③	④	⑤	
4- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli işbirliği içinde olur.	①	②	③	④	⑤	
5- Üst düzeyde mesleki bilgiye sahiptir.	①	②	③	④	⑤	
6- Okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çözümler üretir.	①	②	③	④	⑤	
7- Sorun çözme konusunda her kesimin desteğine başvurur.	①	②	③	④	⑤	
8- Okulda herkes tarafından benimsenen bir vizyonun oluşmasına öncülük eder.	①	②	③	④	⑤	
9- Yönetimsel uygulamalarda demokratik davranışlar sergiler.	①	②	③	④	⑤	
10- Okulda açık bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤	
11-Öğretim etkinliklerinin uygulaması konusunda çaba sarf eder.	①	②	③	④	⑤	
12-Öğrenci başarısına önem verir ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤	
13-Değişim sürecine dayalı olarak okul gelişim planları hazırlar ve uygular.	①	②	③	④	⑤	
14- Kendisini öğretim lideri olarak görür ve bu yönde faaliyet gösterir.	①	②	③	④	⑤	
15-Yönetimde etik ilkelere uygun davranır.	①	②	③	④	⑤	
16-Çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.	①	②	③	④	⑤	
17- Personelin okula bağlanmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤	
18-Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤	
19-Yetkiden çok etkileme özelliklerini kullanarak bir lider gibi davranır.	①	②	③	④	⑤	
20-Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptir.	①	②	③	④	⑤	
21-Okulda, bir takım ve topluluk ruhu oluşmasına öncülük eder.	①	②	③	④	⑤	
22- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlar.	①	②	③	④	⑤	
B- Bu okulda öğretmenler;						
1- İyi bir okuyucudurlar.	①	②	③	④	⑤	
2- Mesleki gelişim için sürekli bir çaba içerisindeyler.	①	②	③	④	⑤	
3- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.	①	②	③	④	⑤	

4- Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.	①	②	③	④	⑤
5- Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
6- Öğrenci merkezli ders işlerler.	①	②	③	④	⑤
7- Derslerin işlenişinde yeni yöntem ve stratejiler uygulama arayışı içerisindeyler.	①	②	③	④	⑤
8- Öğrencilerin konuları öğrenmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
9- Her öğrencinin fırsat verildiği takdirde öğrenebileceğine inanırlar.	①	②	③	④	⑤
10- Güçlü bir alan bilgisine sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
11- Öğrencilerin derslerdeki performansını en iyi şekilde değerlendirirler.	①	②	③	④	⑤
12- Yeterli düzeyde bilgisayar kullanım ve iletişim teknolojisi becerisine sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
13- Öğrenciler için model olabilecek davranışlar sergilerler.	①	②	③	④	⑤
14- Yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
15- Eğitim faaliyetleri yanında, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırlar.	①	②	③	④	⑤
16- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili olarak velileri bilgilendirirler.	①	②	③	④	⑤
17- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket ederler.	①	②	③	④	⑤
18- Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
19- Görevlerine ve okula büyük zaman ayırırlar.	①	②	③	④	⑤
20- Öğrencileri çalışma yöntemleri konusunda bilgilendirirler.	①	②	③	④	⑤
21- Okul çalışanlarıyla işbirliği içinde çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
22- Ders dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için faaliyetler düzenlerler.	①	②	③	④	⑤
C - Bu okulda öğrenciler;					
1- Okul kurallarına uyarlar.	①	②	③	④	⑤
2- Yaşına uygun teknolojik ürünleri tanıma ve kullanma becerilerine sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
3- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve öğrendikleri bilgileri kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
4- Zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
5- Okul faaliyetleri yanında diğer sosyal faaliyetlere de yoğun bir şekilde katılırlar.	①	②	③	④	⑤
6- Etkili iletişim becerisine sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
7- Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
8- Akademik bilgileri ile yaşam arasında bağ kurarlar.	①	②	③	④	⑤
9- Öğrenmeye istek ve heves duyarlar.	①	②	③	④	⑤
10- Herhangi bir konuyla ilgili olarak proje üretebilir veya araştırma yapabilirler.	①	②	③	④	⑤
11- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
12- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirir ve kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
D-Öğrenme ortamı olarak bu okulda;					
1- Öğrenci merkezli ders işlenir.	①	②	③	④	⑤
2- Öğrencilerin başarı düzeyleri sürekli olarak gözlenir ve değerlendirilir.	①	②	③	④	⑤
3- Gelişen teknoloji ve yenilenen programlar sürekli takip edilir.	①	②	③	④	⑤
4- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı verilir.	①	②	③	④	⑤
5- Başarı her zaman ödüllendirilir.	①	②	③	④	⑤
6- Ders dışı etkinlikler teşvik edilir.	①	②	③	④	⑤
7-Öğrencilere yeterli düzeyde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilir.	①	②	③	④	⑤
8- Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinden azami ölçüde yararlanılır.	①	②	③	④	⑤
9- Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir anlayış vardır.	①	②	③	④	⑤
10- Her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda yetişmesi esastır.	①	②	③	④	⑤
11- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.	①	②	③	④	⑤
12- Etkinlikler, yenilenen öğretim programlarına uygun olarak hazırlanır ve uygulanır.	①	②	③	④	⑤
13- Öğrenme sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
14- Öğrencilere geri bildirim verilirken öncelikle onların üstün yanları vurgulanır.	①	②	③	④	⑤
15- Okulun fiziki imkânları (ısı, ışık ve temizlik vb.) öğrenme ortamına uygundur.	①	②	③	④	⑤
E-Okul kültürü olarak bu okulda;					
1- Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi vardır.	①	②	③	④	⑤
2- Tüm öğrencilerin ve okul çalışanlarının mutluluk duyduğu bir ortam vardır	①	②	③	④	⑤
3- Okul kaynakları öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanılır.	①	②	③	④	⑤
4- Herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam vardır.	①	②	③	④	⑤
5- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanılır.	①	②	③	④	⑤
6- Okulun başarısı okul çalışanları arasındaki işbirliğine dayanır.	①	②	③	④	⑤
7- Başarılı öğretmenler takdir edilir, ödüllendirilir.	①	②	③	④	⑤
8- Diğer okullarla etkin bir iletişimde bulunulur.	①	②	③	④	⑤
9- Okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir iletişim ortamı vardır.	①	②	③	④	⑤
10- Görev yapma istek ve heyecanı üst düzeydedir.	①	②	③	④	⑤
11- Değişime açık bir ortam sağlanmıştır.	①	②	③	④	⑤
12- Sorunlar göz ardı edilmez, çözüme herkes katkıda bulunur.	①	②	③	④	⑤

13- Toplantılarda etkin bir düşünme ortamı oluşur.	①	②	③	④	⑤
14- Eğitimin kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır.	①	②	③	④	⑤
15- Tüm idari personel kendilerini eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görür.	①	②	③	④	⑤
16- Okulda “toplum merkezi” olabilecek sosyal etkinlikler yoğunluktadır.	①	②	③	④	⑤
17- Okul çalışanlarında mesai kavramı yoktur.	①	②	③	④	⑤
18- Öğretmen ve öğrenciler okula ve yaşama ilişkin pozitif tutum içindedirler.	①	②	③	④	⑤
19- Okulda güvenli bir ortam vardır.	①	②	③	④	⑤
20- Eğitim çalışanları birbirlerinin önemli günlerini kutlar, tebrik ederler.	①	②	③	④	⑤
F-Genel olarak okul çevresi /öğrenci velileri					
1- Sık sık okulu ziyaret ederler.	①	②	③	④	⑤
2- Okulun amaçlarını paylaşırlar.	①	②	③	④	⑤
3- Okulla ilgili alınan kararlara katılırlar.	①	②	③	④	⑤
4- Okulun var olan sorunlarını giderici yönde çaba gösterirler.	①	②	③	④	⑤
5- Var olan güçlerini okul amaçları doğrultusunda kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
6- Okulla ilgili görüş ve düşüncelerini okul çalışanlarıyla paylaşabilirler.	①	②	③	④	⑤
7- Okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklere katılırlar.	①	②	③	④	⑤
8- Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlarlar.	①	②	③	④	⑤
9- Okulun kendilerinden neler beklediği konusunda bilgi sahibidirler.	①	②	③	④	⑤

Not: Belirtmek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen buraya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZ GEÇMİŞ

1966 yılında Erzurum’da doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini Kırşehir’de tamamladı. Siirt Eğitim Yüksekokulu’nu bitirdikten sonra Hatay ve Ankara İllerinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. Ankara İlinde yürütmekte olduğu öğretmenlik görevinin yanında lisans düzeyinde öğrenimine devam etti ve 1995 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünden mezun oldu. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında “İlkokullarda Öğretmen Teftişinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasıyla Yüksek Lisansı’nı tamamladı.

2004–2005 Eğitim Öğretim yılında “Öğrenci Başarısını Yükseltmeye Yönelik” bir proje kapsamında Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğünde Şube Müdürlüğü görevinde bulundu. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan hizmet içi eğitim kurslarında öğretim görevlisi olarak; çok sayıda öğretmen, yönetici ve müfettiş yardımcısına Eğitim Yönetimi, Teftiş ve Değerlendirme, Eğitimde Yeni Değerler, Değişim Sürecinde Etkili Okullar, Aktif Öğrenme Strateji ve Yöntemleri, Öğrenci Merkezli Eğitim, vb. konularında dersler verdi. Yine Milli Eğitim Bakanlığı’nca Okul Yönetimlerini Geliştirme Projesi (OYGEP) kapsamında düzenlenen programlarda birçok ilde okul yöneticilerine yönelik seminerler verdi. Evli ve 2 çocuk babası olan Durdağı AKAN halen Kocaeli Milli Eğitim Müdürlüğünde İlköğretim Müfettişi olarak görev yapmaktadır.