

Öğretmenlere Göre alıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili?¹

Hasan Basri MEMDUHOĐLU² & Erdem KARATAŐ³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algularını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Araştırma örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ve bazı ilçelerindeki liselerde görev yapan 316 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, Abdurrezzak (2015) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tanımlayıcı istatistik ve parametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin alguları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı alt boyutlarına ait alguları “orta” düzeyde iken; öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarına ait algularının “orta düzeyin altında” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve branş değişkenine göre etkili okulun boyutlarına ilişkin alguları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Örgütsel etkililik, Etkili okul, Algı

¹ Bu alışma verilerinin bir kısmı, 26-27 Kasım 2016 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen Uluslararası Yönetim, Ekonomi ve Politikalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - hasanmemduhoglu@gmail.com

³ Arş. Gör. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - erdemkaratas068@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen dünyasında küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik yapısı; toplumları ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da çağın ihtiyaçlarını karşılayacak değişiklikler ve yenilikler yapmaya yöneltmiştir (Balay, 2004; Özden, 2013; Stromquist, & Monkman, 2014). Bu yenilikler ve gelişmeler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik uygulamaları kapsamaktadır (Karip, & Köksal, 1996, s. 245).

Valesky (1993)'e göre değişen toplumsal beklentilerin karşılanması için okulların sürekli gelişimi sağlanması gerekmektedir. Teknolojik ve toplumsal değişimlerin yaşandığı bir ortamda öğrencilerin başarısı; eğitimin içeriğinin, yönteminin ve değerlerinin yeni ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde düzenlenmesine bağlıdır (Everard, Morris, & Wilson, 2004). Toplumlar bu anlamda eğitim paradigmasını değişen koşullara göre belirlemektedir (Özden, 2013; Aydoğan, 2015).

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin, sahip olunan yetişmiş insan gücü ile doğrudan ilişkili olduğu göz önüne alındığında; günümüzün en yaygın toplumsal kurumlarından biri olan okullar (Şişman, 2013; Tatar, 2006), toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirerek bir ülkenin geleceğinin yapılandırılmasında çok önemli görevler üstlenmektedir. Dolayısıyla okulların etkililiği yani okulların amaçlarını gerçekleştirebilme ve kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilme derecesi, toplumların geleceğini doğrudan etkilemektedir (Reagle, 2006; Memduhoğlu, 2007).

Eğitim kurumlarının ve eğitime yapılan yatırımların etkililiğinin belirlenmesi, topluma hesap verme sorumluluğu duymanın bir gereğidir (Balcı, 2014). Toplumsal gelişmişlik düzeyi arttıkça, insanların okullardan beklentileri de artmaktadır. Günümüzde birçok anne-baba çocuğunun iyi eğitim almasını, üst düzey bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesini, iyi bir işe sahip olmasını istemektedir. Ayrıca insanlar ülkelerinin geleceğinin, devlet okullarında yetiştirilen öğrencilere bağlı olduğuna inanmaktadır (Reagle, 2006). Hoy ve Miskel (2012), okul paydaşlarının eğitimcileri genellikle okulların etkililiği konusunda sorguladıklarını ve beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir. Etkili okul anlayışı, bu beklentilerin karşılanması açısından son yıllarda oldukça önem kazanmıştır.

Etkili Okul

Ekonomi biliminden yönetim bilimlerine aktarılan etkililik kavramı, 1930'larda Barnard tarafından "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlanmıştır (Duranay, 2005, s. 7). Örgütsel etkililik ise bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, & Taşdan, 2006; Hoy, & Miskel, 2012).

Etkili okul hareketi dünyada ilk olarak ABD'de ortaya çıkan ve özellikle 1960'lardan sonra gelişme gösteren bir yaklaşımdır. Başlangıçta 1966 yılında Coleman ve arkadaşları ile 1972 yılındaki Jencks ve arkadaşlarının araştırmalarında, okulun öğrenci başarısında çok az etkisinin olduğu, asıl etkinin çocuğun sosyo-ekonomik sınıf ve kökeninden kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Lezotte, 2001; Reynolds vd., 2014). Bu araştırmalar sonucunda okul dışı girdilerin okul içi girdilere göre daha etkili ve önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı, 2014).

Etkili okul araştırmaları, Coleman ve Jencks'in okulların öğrencilerin öğrenmelerinde fark oluşturmayacağı görüşüne tepki olarak doğmuştur. Bu çalışmalar öğrencilerin akademik başarısında, öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve ailesinin daha etkili olduğunu göstermektedir (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995; Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens, & Townsend, 2000; Reynolds vd., 2014).

Etkili okul araştırmalarının temeli; bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır (Scheerens, 2000; Helvacı, & Aydoğan, 2011). Farklı okulların benzer öğrencilere sahip olmalarına rağmen farklı düzeylerde başarılı olmaları durumu hem eğitimciler hem de kamuoyu tarafından kabul edilmektedir (Hoy, & Miskel, 2012). Bu durum okul etkililiğini sağlama noktasında başta yöneticiler olmak üzere okulun tüm paydaşlarına sorumluluklar yüklemekte ve topluma karşı hesap verme sorumluluğunu gündeme getirmektedir.

Etkili okulların oluşması için eğitimcilerin bir dizi sürekli değişen zorlukların üstesinden gelebilmeleri gerekmektedir (Hoy, & Miskel, 2012). Okulların etkililiği sağlayabilmesi, içinde buldukları çağın hızına ayak uydurabilmelerine, değişime ve gelişime açık olmalarına bağlıdır (Valesky, 1993; Everard vd. 2004; Ada, & Akan, 2007).

Etkili okul anlayışı öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamların oluşturulmasını, öğretim araç-gereçlerinin ve okulun tüm kaynaklarının etkili biçimde kullanılmasını ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan gelişimlerinin sağlanmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2000). Bu anlayış doğrultusunda, okulların öğrenci başarısında bir farklılık yaratabileceği düşüncesi egemendir (Muijs, 2006; Reynolds vd., 2014).

Etkili okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun olarak sağlandığı, öğretmenlerin iş doyumunu, kaynakların etkin kullanımı ve amaçların gerçekleşmesi gibi süreçleri bünyesinde barındıran, optimum bir öğrenme ortamının sağlandığı okul olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2000; Şişman, 2013; Balcı, 2014). Bu tanım incelendiğinde, etkili okulu oluşturan tüm bu etkenlerin birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen çok boyutlu dinamik bir özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Purkey, & Smith, 1983; Helvacı, & Aydoğan, 2011; Hoy, & Miskel, 2012).

Etkili okulun özellikleri. Etkili okulların özellikleri genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Edmonds, 1979; Lezotte, 1992; Sammons vd., 1995, s. 12; Zigarelli, 1996; Townsend, 1997; Özdemir, 2000; Reagle, 2006):

1. Pozitif güçlü liderlik,
2. Öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklim,
3. Okul çalışmalarının planlamasına öğretmen ve öğrencileri katma,
4. Eğitim-öğretimle ilgili hedeflerin açıkça belirlenmesi ve uygulanması,
5. Genel ve özel boyutlarda sistematik değerlendirme,
6. Dinamik ve etkili eğitim kadrosu,
7. Okuldaki pozitif iletişim,
8. Öğrencilerden yüksek beklentiye sahip oluş,
9. Öğrencilerin gelişimini takip etme,
10. Öğrencilerin okul etkinliklerinde aktif rol almalarını sağlama ve onlara sorumluluk verme,
11. Öğrenci başarısını ödüllendirme ve onları başarılı olmaya teşvik etme,
12. Okul etkinliklerine aileyi katma.

Etkili okulun boyutları. Okulların etkililiği üzerine yapılan araştırmalara göre, okul etkililiğinde birçok değişkenin etken olduğu görülmektedir (Balci, 2014). Reagle (2006), okulların değişim sağlayabilmesi için belirli amaçlarının olması ve bu amaçlara ulaşmak için ilgili grupların (öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, destek personeli) yüksek beklentilere, ortak anlayışlara sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Şişman (2013) ve Balci (2014), etkili okulu tanımlayan değişkenleri öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, sınıf yönetimi, veliler, okul iklimi, okul kültürü, çevre, okulun fiziksel yapısı, eğitim teknolojisi, okul programlarında esneklik, başarı odaklı vizyon, güven, uyum gibi faktörler olarak ifade etmişlerdir. Nasıl ki organlar bir araya gelerek tam bir vücut oluşturuyorsa, *etkili okul* oluşması için de tüm okul paydaşlarının bir araya gelerek işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu çalışmada etkili okulun boyutları yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak beş başlık altında ele alınmıştır.

Etkili okulda yönetici. Okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayan baş aktördür (Sammons vd., 1995; Balci, 2014; Aydoğan, 2015). Dolayısıyla etkili okulu sağlamak için öncelikle etkili yönetici niteliklerine sahip olmak gerekmektedir. Etkili yöneticiler aynı zamanda etkili liderlik özelliklerine sahiptir (Zigarelli, 1996). Öğretime çok önem verme, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açık ve seçik olarak saptama, bunların öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunları ile ilgilenerak geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi özellikler eğitim yöneticilerinin etkili lider olduklarını kanıtlar niteliktedir (Balci, 2014).

Nasıl ki dünya çapındaki bir orkestranın virtüöz sanatçılarının, dünya çapında seçkin bir orkestra şefine ihtiyacı varsa; kaliteli öğretmenlere sahip olan okulların da lider özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyacı vardır (Lezotte, 1992). Etkili okul yöneticisinde olması gereken nitelikler aşağıda ele alınmıştır (Balci, 2014, s. 119):

1. Öğretim konularında güçlü liderlik gösterme,
2. Öğrenci ve öğretmenlerden beklentilerini açıkça ortaya koyma,
3. Öğretim programının başarısı için bir sistem geliştirme,
4. Öğrenci başarısına önem verme,
5. Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime geçme,
6. Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme,
7. Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma,
8. Öğretim programı için personelden beklentilerini açıklama,
9. Öğretim programını koordine etme, öğretim programını planlama ve değerlendirme süreçlerine aktif katılma.

Örgütte çalışanların karara katılması, örgütte çatışmayı azaltır. İşbirliği ve takım çalışması ruhunu oluşturur, bu da olumlu bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlar. Bu doğrultuda etkili bir okul yöneticisi, okul ile ilgili alınacak kararlara okulun tüm paydaşlarının katılımını sağlayarak okulda farklı fikirlerin sunulmasında ve doğru karara ulaşmada önemli bir pay sahibidir (Hoy, & Miskel, 2012).

Etkili okulda öğretmen. Okuldaki sınıf içi süreçlerin ve öğretim-öğrenme süreçlerinin temel aktörü olan öğretmen, okul ve öğrenci açısından oldukça önemlidir (Şişman, 2013). Okulun iklimi, kültürü, öğrencinin öğrenmeye istekliliği, öğretmenin öğretmeye istekliliği, aile ilgisi vb. nedenler öğretmenin etkililiğini etkileyen etmenlerdir (Duranay, 2005, s. 53). Etkili okullarda öğretmenlerin özellikleri ve rolleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şişman, 2013; Balci, 2014):

1. Üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahip olma,
2. Alanına hakim olma ve mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirme,
3. Öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahip olma,
4. Etkili düzeyde sınıfı yönetme,
5. Düzenli bir sınıf ve öğrenme iklimi oluşturma,
6. Öğrencilere pozitif anlamda rol model olma,
7. İyi yapılandırılmış dersler planlama, öğrenme ve öğretime yoğunlaşma,
8. Öğrenciye ders başarısı ve öğrenmelerine ilişkin dönüt verme, rehberlik yapma,
9. Beklenti, davranış ve planlama boyutunda öğretmenler arasında tutarlı davranma,
10. Ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirme.

Öğretmen etkililiği veya başarılı öğretim, öğretmen öz-yeterliği ile ilişkilidir (Friedman, & Kass, 2002; Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011). Düşük yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğrencileri güdüleme konusunda sorunlar yaşamakta ve onlarda olumsuz beklenti oluşturmaktadır. Kendini alanında yeterli gören ve mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler ise zamanlarının çoğunu sınıf etkililiğine ayırmakta, sınıfta güvenli ve destekçi bir hava oluşturmakta, öğrenci girişimciliğini teşvik etmekte, bireysel ihtiyaçlara eğilmekte, sınıf kontrolüne daha az zaman ayırmakta ve böylece öğrenci başarısında olumlu gelişmeler sağlamaktadır (Balcı, 2014, s. 141). Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerinin başarılı olduğunu gören ve emeklerinin karşılığını aldığını hisseden öğretmenlerin iş doyumlarının ve öz-yeterlik duygularının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Etkili okul ortamı. Kültür, insanların davranışlarını, düşüncelerini ve başkalarıyla etkileşim şekillerini etkiler (Zhu, Devos, & Li, 2011; Aydoğan, 2015) ve insanlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır (Güçlü, 2003). Her örgütün kendine özgü bir kültürü ve iklimi vardır. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendiren normlar, inançlar, davranışlar, paylaşılan değerler, alışkanlıklar ve bunları örgüt üyelerine aktaran semboller ve hikâyeler bütünüdür (Alvesson, & Sveningsson, 2015). Başka bir ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hâkim değer ve inançlardır (Güçlü, 2003, s. 148). Örgüt iklimi ise örgüte belli bir kimlik kazandıran, üyeler tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkide bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel nitelikteki özellikler bütünüdür (Arslan, 2004, s. 204). Örgüt iklimi kısaca örgütte hâkim olan psikolojik atmosferdir.

Okul etkililiğinin sağlanmasında önemli rol oynayan okul iklimi ve kültürü (Sammons vd., 1995), okulun üyelerinin motivasyonlarını, iş doyum düzeylerini ve örgütsel adanmışlıklarını etkilemektedir (Cheng, 1993; Güçlü, 2003; Şişman, 2007). Güçlü okul kültürü; yöneticinin etkili liderliği, katılımcı örgüt yapısı ve üyeler arası olumlu sosyal etkileşimler ile ilişkilidir (Cheng, 1993). Ayık ve Ada (2009)'ya göre okul kültürü ile okulların etkililiği birbirinden ayrı düşünülemez ve ikisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültür, insanlar arasında saygın bir iletişim ortamı, düzenli, katılımcı, güvenli ve huzurlu bir eğitim-öğretim ortamı vardır (Baştepe, 2009).

Etkili okulda öğrenci. Okulların varlık nedeni ve ayakta kalması öğrencilere bağlıdır (Başaran, 2000). *Öğrenci merkezli* olarak yapılandırılan etkili okullarda amaç, öğrencilerin başarısı ve mutluluğu olarak ifade edilmektedir (Baştepe, 2009; Şişman, 2013). Öğrencilerin başarılı olması, aynı zamanda okulun da başarılı ve etkili olması anlamına gelmektedir. Etkili okullarda öğrencilerin özellikleri ve rolleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şişman, 2013; Balcı, 2014):

1. Okul ve sınıf aktivitelerinde sorumluluk almaya ve işbirliği yapmaya istekli olma,

2. Okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılma,
3. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahip olma,
4. Etkin öğrenme çabası içinde olma,
5. Ezberden çok eleştirel düşünme alışkanlığına sahip olma,
6. İsteklerini, düşüncelerini ve amaçlarını açıkça ifade etme,
7. Haklarının ve sorumluluklarının farkında olma.

Etkili okulda okul çevresi ve veliler. Okul ve ailenin öğrenciler için eğitim ve öğrenme yeri olması, bu iki kurumun eğitimde işbirliği yapmalarını gerekli kılmaktadır (Şişman, 2013). Aile katılımı, öğrencilerin eğitim sürecine ve deneyimlerine velilerin aktif katılımını ifade etmektedir (Jeynes, 2007). Çağdaş eğitimdeki en önemli konulardan biri olan aile katılımı hakkında velilerin okul etkinliğine ve öğrencilerin başarısına önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Purkey & Smith, 1983; Zigarelli, 1996; Rosenblatt, & Peled, 2002; Lawson, 2003; Jeynes, 2007; Shaw, 2008; Helvacı, & Aydoğan, 2011).

Aile katılımı ve etkili okullar birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili unsurlardır (Balcı, 2014; Hester, 1989 Akt: Erdoğan, & Demirkasımoğlu, 2010). Etkili okullarda aileler, öğrencinin eğitimini desteklemek amacıyla okulla güçlü bir işbirliği ve etkili iletişim süreci içerisinde (Duranay, 2005). Okulun önemli paydaşlarından biri olan aileler, etkili okul anlayışı çerçevesinde okul etkinliklerine aktif katılarak öğrencilerin problemlerine etkili çözümler üretme ve okulun amaçlarına ulaşmasında okulla birlikte sorumluluk üstlenme noktalarında önemli roller üstlenmektedir.

Son yıllarda eğitim yönetiminde örgütsel etkililik ve hesap verebilirlik kavramlarının ön plana çıkmasıyla beraber, etkili okul oluşturma çabaları da hız kazanmıştır (Balcı, 2014). Bu doğrultuda literatürde etkili okul konusunu ele alan hem yurt içindeki araştırmalar (Girmen, 2001; Duranay, 2005; Oral, 2005; Keleş, 2006; Yılmaz, 2006; Ada, & Akan, 2007; Baştepe, 2009; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010; Gökçe, & Kahraman, 2010; Helvacı, & Aydoğan, 2011; Uğurlu, & Abdurrezzak, 2016) hem de yurt dışındaki araştırmalar (Edmonds, 1979; Purkey, & Smith, 1983; Cheng, 1993; Valesky, 1993; Zigarelli, 1996; Scheerens, 2000; Lezotte, 2001; Muijs, 2006; Reagle, 2006) sayıca artış göstermektedir. Bu araştırma, etkili okul oluşturmada ilk adım olan okulların mevcut etkililik düzeylerinin belirlenmesi ve atılacak stratejik adımların belirlenmesinde uygulayıcılara ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca Türkiye’de etkili okul konusunda lise okul türü düzeyinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması bakımından, bu araştırmanın literatürdeki ilgili alan çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik etkili okul algıları ve buna ilişkin etkili okulun yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarına ilişkin algıları ne seviyededir?
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet süresi, branş, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Liselerde görevli öğretmenlerin, belirlenen değişkenler ve boyutlar açısından kendi okullarının etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek ve mevcut durumu öğretmenlerin gözünden ortaya koymak amacıyla bu araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durum, konu ya da olay hakkında katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin var olduğu şekliyle ortaya konulduğu araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ve ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı il merkezi ile Patnos ve Eleşkirt ilçelerinde farklı okul türlerinde (Anadolu Lisesi, Mesleki-Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi) görev yapan 316 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme olarak da anılan uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntemi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel değişkenler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	169	53,5
	Erkek	147	46,5
Medeni Durum	Evli	146	46,2
	Bekâr	170	53,8
Öğrenim Durumu	Lisans	266	84,2
	Lisansüstü	50	15,8
Hizmet Süresi	1-2 Yıl	170	53,8
	3-4 Yıl	71	22,5
	5 Yıl ve Üzeri	75	23,7
Branş	Sosyal Alan	131	41,5
	Fen – Matematik	72	22,8
	Yetenek ve Bilişim	23	7,3
	Yabancı Dil	49	15,5
	Mesleki Alan	41	13,0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	162	51,3
	Mesleki – Teknik Lise	87	27,5
	İmam Hatip Lisesi	67	21,2
Toplam		316	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen sayıları birbirine yakındır. Aynı şekilde öğretmenlerin medeni durum açısından dağılımları da birbirine yakındır. Katılımcıların yarısından fazlasının (% 53.8) 1-2 yıl hizmet süresinin olduğu ve büyük çoğunluğunun (% 84.2) lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkenine göre Tarih, Edebiyat, Coğrafya, Felsefe gibi branşları içeren sosyal alan öğretmenlerinin çoğunlukta (% 41.5) olduğu; Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Bilişim ve Teknoloji derslerini kapsayan yetenek ve bilişim alanındaki öğretmenlerin ise azınlıkta (% 7.3)

olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (% 51.3) Anadolu liselerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri; Abdurrezzak (2015) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; yöneticiler, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve okul çevresi-veliler olmak üzere toplamda 5 boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılan ve maddelere ait puanların, ölçmenin bütünüyle ne düzeyde tutarlı olduğunu gösteren Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (Büyüköztürk vd., 2015, s. 111), EOÖ için toplamda .95 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri yönetici boyutu için .77, öğretmenler boyutu için .90, okul ortamı boyutu için .88, öğrenciler boyutu için .92, okul çevresi-veliler boyutu için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi bu araştırmada da tekrar edilmiş ve değerler ölçek toplamında .94, yönetici boyutunda .78, öğretmen boyutunda .92, okul ortamı boyutunda .89, öğrenci boyutunda .92 ve okul çevresi-veliler boyutunda .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri üzerinde yapılan faktör analizinde ortak varyans yük değerlerinin .55 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Verilerin istatistiksel analizi, SPSS 23 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okula ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet süresi, alan ve okul türü) göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testler (T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)) kullanılmıştır. Anlamlı farklılık çıkan alt boyutları belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde liselerde görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek geneline ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek geneline ve boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamaları

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Etkili Okul (Toplam)	316	2,96	.68
Yönetici	316	3,15	.85
Öğretmenler	316	3,41	.87
Okul Ortamı	316	3,12	.95
Öğrenciler	316	2,62	.94
Okul Çevresi-Veliler	316	2,61	.87

Tablo 2’ye göre öğretmenler görev yaptıkları okulların ($\bar{x} = 2.96$) "orta" düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre okulların yönetici ($\bar{x} = 3.15$) ve okul ortamı ($\bar{x} = 3.12$) alt boyutları “orta” düzeyde, öğretmenler ($\bar{x} = 3.41$) alt boyutu “orta düzeyin

üzerinde”, öğrenciler ($\bar{x}=2.62$) ve okul çevresi-veliler ($\bar{x}=2.61$) alt boyutları ise “orta düzeyin altında” etkili okul özelliklerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Buradaki bulgulardan hareketle öğretmenler, görev yaptıkları okulların etkili okul özelliklerini karşılaması bakımından en yüksek düzeyde öğretmen faktörünün olduğunu, bunu sırasıyla okul yöneticisi, okul ortamı, öğrenciler ve okul çevresi-veliler boyutlarının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu değişkenlerine göre etkili okul ve alt boyutlarda farklılaşma durumunu gösteren betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları sırasıyla Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin betimsel istatistik ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Etkili Okul (Toplam)	Kadın	169	2,99	.64	314	-0.68	.492
	Erkek	147	2,93	.72			
Yönetici	Kadın	169	3,15	.78	314	0.00	.994
	Erkek	147	3,15	.93			
Öğretmenler	Kadın	169	3,46	.79	314	-1.13	.258
	Erkek	147	3,35	.95			
Okul Ortamı	Kadın	169	3,12	.89	314	0.01	.986
	Erkek	147	3,12	1.03			
Öğrenciler	Kadın	169	2,59	.96	314	0.50	.617
	Erkek	147	2,65	.92			
Okul Çevresi-Veliler	Kadın	169	2,70	.87	314	-1,81	.071
	Erkek	147	2,52	.86			

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görev yaptığı okulların etkililiğine ($t_{(314)}=-0.68$, $p>.05$) ve buna bağlı alt boyutlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında etkili okula ve buna ait alt boyutlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algılamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin betimsel istatistik ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Etkili Okul (Toplam)	Evli	146	3,00	.66	314	0.97	.332
	Bekâr	170	2,93	.69			
Yönetici	Evli	146	3,18	.89	314	0.71	.478
	Bekâr	170	3,11	.82			
Öğretmenler	Evli	146	3,45	.87	314	0.79	.426
	Bekâr	170	3,37	.87			
Okul Ortamı	Evli	146	3,18	.91	314	1.14	.255
	Bekâr	170	3,06	.99			
Öğrenciler	Evli	146	2,67	.92	314	0.93	.352
	Bekâr	170	2,57	.96			
Okul Çevresi-Veliler	Evli	146	2,62	.86	314	0.15	.877
	Bekâr	170	2,61	.88			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ($t_{(314)}=0.97$, $p>.05$) ile buna ait alt boyutlara ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre yapılan t-testinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında etkili okula ve buna ait alt boyutlarına ilişkin evli ve bekâr öğretmenlerin algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin betimsel istatistik ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Etkili Okul (Toplam)	Lisans	266	2,96	.67	314	-0.28	.775
	Lisansüstü	50	2,99	.71			
Yönetici	Lisans	266	3,12	.85	314	-1.01	.309
	Lisansüstü	50	3,26	.86			
Öğretmenler	Lisans	266	3,42	.86	314	0.30	.762
	Lisansüstü	50	3,38	.95			
Okul Ortamı	Lisans	266	3,10	.94	314	-0.97	.330
	Lisansüstü	50	3,24	1.03			
Öğrenciler	Lisans	266	2,63	.97	314	0.46	.645
	Lisansüstü	50	2,56	.81			
Okul Çevresi-Veliler	Lisans	266	2,61	.88	314	-0,32	.749
	Lisansüstü	50	2,65	.83			

Tablo 5'e göre, öğrenim durumu değişkenine göre yapılan T-testinde okulların etkililiğine ($t_{(314)}=-0.28$, $p>.05$) ve buna ait alt boyutlara ilişkin öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulguya dayanarak, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin boyutların hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	s	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortal.	F	p	Fark
Etkili Okul (Toplam)	1-2 Yıl	170	2.97	.68	Gruplar arası	1.605	2	.803	1.735	.178	
	3-4 Yıl	71	2.84	.63	Gruplar içi	144.842	313	.463			
	5 ve Üzeri	75	3.05	.71	Toplam	146.448	315				
Yönetici	1-2 Yıl	170	3.14	.85	Gruplar arası	.399	2	.199	.270	.764	
	3-4 Yıl	71	3.10	.78	Gruplar içi	231.231	313	.739			
	5 ve Üzeri	75	3.20	.93	Toplam	231.630	315				
Öğretmen	1-2 Yıl	170	3.44	.85	Gruplar arası	.741	2	.371	.482	.618	
	3-4 Yıl	71	3.32	.90	Gruplar içi	240.850	313	.769			
	5 ve Üzeri	75	3.41	.89	Toplam	241.591	315				
Okul Ortamı	1-2 Yıl	170	3.15	.96	Gruplar arası	5.003	2	2.502	2.755	.065	
	3-4 Yıl	71	2.90	.85	Gruplar içi	284.233	313	.908			
	5 ve Üzeri	75	3.25	1.01	Toplam	289.236	315				
Öğrenci	1-2 Yıl	170	2.60	.96	Gruplar arası	3.669	2	1.835	2.057	.129	
	3-4 Yıl	71	2.48	.82	Gruplar içi	279.078	313	.892			
	5 ve Üzeri	75	2.79	.99	Toplam	282.747	315				
Okul Çevresi-Veliler	1-2 Yıl	170	2.62	.89	Gruplar arası	1.605	2	.669	.876	.418	
	3-4 Yıl	71	2.51	.88	Gruplar içi	144.842	313	.764			
	5 ve Üzeri	75	2.70	.81	Toplam	146.448	315				

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin etkili okul algıları, hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(2-313)}=1.735$; $p>.05$). Bu bulguya göre, bir öğretmenin etkili okul algısının, okulda çalıştığı hizmet süresinin kısa veya uzun olmasına göre değişmediği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin boyutların alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin alan değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Alan	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortal.	F	p	Fark
Etkili Okul (Toplam)	Sosyal Alan	131	2.99	.71	Gruplar arası	3.918	4	.980	2.137	.076	
	Fen-Matematik	72	2.93	.61	Gruplar içi	142.530	311	.458			
	Yet. ve Bilişim	23	3.24	.80	Toplam	146.448	315				
	Yabancı Dil	49	2.77	.57							
	Mesleki Alan	41	3.01	.70							
Yönetici	Sosyal Alan	131	3.20	.88	Gruplar arası	8.397	4	2.099	2.925	.021	1-4
	Fen-Matematik	72	3.15	.82	Gruplar içi	223.233	311	.718			
	Yet. ve Bilişim	23	3.40	1.01	Toplam	231.630	315				
	Yabancı Dil	49	2.80	.71							
	Mesleki Alan	41	3.26	.78							
Öğretmen	Sosyal Alan	131	3.35	.93	Gruplar arası	2.230	4	.557	.724	.576	
	Fen-Matematik	72	3.50	.70	Gruplar içi	239.361	311	.770			
	Yet. ve Bilişim	23	3.60	1.03	Toplam	241.591	315				
	Yabancı Dil	49	3.33	.88							
	Mesleki Alan	41	3.43	.85							
Okul Ortamı	Sosyal Alan	131	3.14	.97	Gruplar arası	5.746	4	1.436	1.576	.181	
	Fen-Matematik	72	3.10	.91	Gruplar içi	283.490	311	.912			
	Yet. ve Bilişim	23	3.47	1.03	Toplam	289.236	315				
	Yabancı Dil	49	2.88	.91							
	Mesleki Alan	41	3.17	.93							
Öğrenciler	Sosyal Alan	131	2.74	.94	Gruplar arası	11.096	4	2.774	3.176	.014	2-3
	Fen-Matematik	72	2.39	.81	Gruplar içi	271.651	311	.873			
	Yet. ve Bilişim	23	3.02	.98	Toplam	282.747	315				
	Yabancı Dil	49	2.43	.84							
	Mesleki Alan	41	2.62	1.14							
Okul Çevresi-Veliler	Sosyal Alan	131	2.62	.89	Gruplar arası	2.940	4	.735	.962	.429	
	Fen-Matematik	72	2.62	.71	Gruplar içi	237.660	311	.764			
	Yet. ve Bilişim	23	2.81	1.06	Toplam	240.601	315				
	Yabancı Dil	49	2.42	.84							
	Mesleki Alan	41	2.69	.97							

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin alan değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin sadece yönetici ($F_{(4-311)}=2.925$; $p<.05$) ve öğrenciler ($F_{(4-311)}=3.176$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı fark vardır, diğer boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Yönetici boyutunda, yabancı dil alanındaki öğretmenlerin, sosyal ve yetenek-bilişim (Yet. ve Bil.) alanındaki öğretmenlere göre okul etkililiği konusunda daha olumsuz görüşe sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler boyutunda ise; fen-matematik alanındaki öğretmenlerin, yetenek-bilişim alanındaki öğretmenlere oranla okul etkililiği konusunda daha olumsuz görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre etkili okul algılarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortal.	F	p	Fark
Etkili Okul (Toplam)	Anadolu L.	162	3.01	.63	Gruplar arası	10.185	2	5.093	12.148	.000	1-3
	Mes.-Tek. L.	87	3.08	.65	Gruplar içi	127.025	303	.419			2-3
	İmam H. L.	67	2.60	.66	Toplam	137.210	305				
Yönetici	Anadolu L.	162	3.10	.85	Gruplar arası	4.086	2	2.043	2.860	.059	
	Mes.-Tek. L.	87	3.29	.79	Gruplar içi	216.474	303	.714			
	İmam H. L.	67	2.97	.87	Toplam	220.560	305				
Öğretmen	Anadolu L.	162	3.42	.87	Gruplar arası	8.959	2	4.480	6.089	.003	1-3
	Mes.-Tek. L.	87	3.59	.82	Gruplar içi	222.928	303	.736			2-3
	İmam H. L.	67	3.10	.85	Toplam	231.887	305				
Okul Ortamı	Anadolu L.	162	3.17	.87	Gruplar arası	17.478	2	8.739	10.145	.000	1-3
	Mes.-Tek. L.	87	3.32	.98	Gruplar içi	261.000	303	.861			2-3
	İmam H. L.	67	2.67	.95	Toplam	278.478	305				
Öğrenci	Anadolu L.	162	2.73	.81	Gruplar arası	25.255	2	12.627	16.011	.000	1-3
	Mes.-Tek. L.	87	2.73	.97	Gruplar içi	238.969	303	.789			2-3
	İmam H. L.	67	2.04	.92	Toplam	264.224	305				
Okul Çevresi-Veliler	Anadolu L.	162	2.68	.86	Gruplar arası	5.290	2	2.645	3.594	.029	1-3
	Mes.-Tek. L.	87	2.61	.88	Gruplar içi	223.003	303	.736			
	İmam H. L.	67	2.34	.80	Toplam	228.294	305				

Tablo 8’de görüldüğü üzere, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algılarında toplamda ($F_{(2-303)}=12.148$; $p<.05$) anlamlı bir fark göze çarpmaktadır. Yönetici boyutu hariç, diğer boyutların tamamında okul türüne göre öğretmenlerin etkili okul algıları anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ölçek toplamında ve yönetici boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda, öğretmenler İmam Hatip Liselerinin diğer liselere oranla daha düşük düzeyde etkili okul özelliklerine sahip olduğu görüşüne sahiptirler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yirmi birinci yüzyılda eğitimde karar verici ve uygulayıcıların üstesinden gelmeleri gereken en önemli konulardan birisi, bünyesinde birçok boyutu, aktörü barındıran ve açık bir sistem özelliği gösteren okulların günümüz modern toplumunun beklentilerini karşılayabilmesi olarak ifade edilebilir. Bu noktada okul etkililiğini sağlamaya yönelik adımlar atılmakta ve son yıllarda etkili okul oluşturma çabaları hız kazanmaktadır. Okulların etkililiğinin sağlanması için öncelikle mevcut etkililik düzeylerinin belirlenmesi ve buradan hareketle gerekli stratejik adımların atılması önemlidir. Bu araştırmada amaç liselerde görevli öğretmenlerin, bazı değişkenler ve boyutlar açısından kendi okullarının etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemektir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak etkili okul algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlere göre görev yaptıkları okulların beklenen düzeyde etkili okul özelliklerine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Duranay (2005) ve Oral (2005) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bulgularla benzerlik göstermektedir. Literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Keleş, 2006; Akan, 2007; Ayık, & Ada, 2009; Kuşaksız, 2010; Abdurrezzak, 2015). Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının

farklılık göstermesi, okulların içinde bulunduğu çevre, örgüt kültürü ve ikliminin değişkenlik göstermesi ile ilişkilendirilebilir.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı alt boyutuna ait algıları orta düzeyde iken, öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarına ait algılarının orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre en etkili algılanan boyut öğretmen boyutu iken öğrenciler ve okul çevresi-veliler boyutlarında öğretmenlerin daha olumsuz düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Abdurrezzak (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Literatürde yapılan birçok araştırmada öğretmenlere göre en etkili boyut yönetici boyutu olarak belirlenmiştir (Balci, 1993; Şişman, 1996; Girmen, 2001; Yılmaz, 2006; Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Türker, 2010; Kaya, 2015). Keleş (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere göre en etkili boyutlar yönetici ve öğretmen boyutu olarak tespit edilmiştir.

Etkili okulun sağlanmasında en kritik etkenlerden biri olan okul yöneticilerine ilişkin öğretmen algılarının mevcut araştırmada orta düzeyde olması, okul yöneticilerinin beklenen düzeyde etkili yönetici özellik ve yeterliliklerine sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerine göre daha çok önemsemeleri ve öğretim liderliğini ikinci plana atmaları nedeninden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu durum Türkiye’de okul yöneticiliğinin, bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi ve birçok okul yöneticisinin yeterli yöneticilik eğitimi almadan görev başına getirilmesi ile ilişkilendirilebilir (Yılmaz, & Taşdan, 2006; Memduhoğlu, 2007;). Eğitim yönetiminde uygulamacı konumunda olan okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yetiştirilmemesi geçmişten günümüze süregelen bir sorundur (Yılmaz, 2016). Çelik’e göre (2002) Türkiye’de okul müdürlerinin seçimi ve yerleştirilmesinde kayda değer politikalar üretilmemektedir. Aydoğan (2015, s. 173), Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında standart bir ilkenin bulunmadığını ve sık sık değişen yöntemlerle atanan yöneticilerin etkili bir okul yönetimi gerçekleştirmelerinin kişisel bir özellik olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi üzerine yapılan araştırmalarda (Akın, 2012; Pelit, 2013) okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarının zaman içinde farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın bir gelişimi yansıtmadığı ve mevcut bir politikadan bahsedilemediği belirlenmiştir.

Akın (2012) tarafından yapılan araştırmada, eğitim yönetimi alanında Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve İngiltere gibi önemli katkılar sunan ülkelerde okul yöneticisi olmak için yüksek lisans şartı getirildiği görülürken Türkiye’de üniversitelerin ilgili alanlarından alınan yüksek lisans ve doktora derecelerinin Bakanlıkça yeterince dikkate alınmadığı ifade edilmiştir. Özdemir (2013) ve Balcı’ya (2014) göre okul müdürlerinin etkili birer yönetici olabilmeleri için öncelikle eğitim yönetimi alanında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ülkemizde okul müdürlerinin bu göreve atanmalarında ön koşul olarak eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış olma şartı getirilmesi uygun olacaktır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin etkili okul boyutlarından en fazla okul çevresi ve veliler boyutunda olumsuz düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir (Balci, 1993; Şişman, 1996; Girmen, 2001; Keleş, 2006; Akan, 2007; Gökçe, & Kahraman, 2010; Türker, 2010; Kaya, 2015; Abdurrezzak, 2015). Literatürde Yılmaz (2006) ve Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul çevresi ve veliler boyutunun yanında öğretmenlere göre en az etkili boyutun öğrenci boyutu

olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul-aile işbirliğinin beklenen düzeyde sağlanmadığının göstergesidir.

Uğurlu ve Abdurrezzak (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere göre ailelerin ve çevrenin okula yeterli katkı ve desteği sağlamadıkları belirlenmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu, katılımın ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Aydoğan (2007) tarafından yapılan çalışmada zaman darlığı, okul faaliyetlerinin kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, ekonomik problemler ve ders-konu alanlarında yeterli bilgiye sahip olmama gibi nedenlerin ailenin okul faaliyetlerine katılımına engel olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgular Abdurrezzak (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Literatürde cinsiyete göre öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı farklılıkların olduğu araştırmalar (Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Yılmaz, 2006) olduğu gibi fark olmayan araştırmalar (Duranay, 2005; Keleş, 2006; Türker, 2010; Kaya, 2015) da yer almaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre Akan (2007), Kaya (2015), Kuşaksız (2010) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırmada branş değişkenine göre, yönetici alt boyutu için yabancı dil alanındaki öğretmenlerin sosyal ve yetenek-bilişim alanındaki öğretmenlere göre okul etkililiği konusunda daha olumsuz görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler boyutunda ise, fen-matematik alanındaki öğretmenlerin, yetenek-bilişim alanındaki öğretmenlere oranla daha olumsuz görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Teknoloji Tasarım, Resim, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Bilişim ve Teknoloji derslerini kapsayan yetenek-bilişim alanındaki öğretmenlerin etkili okul algılarının diğer alanlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olması, çağımız öğrencilerinin bu derslere daha fazla ilgi göstermesi ile ilişkili olabilir. Ayrıca bu derslerin, yabancı dil veya fen-matematik alanındaki derslere nazaran daha az teorik bilgi, daha çok öğrencilerin etkinlikler yaptığı uygulamalar içermesi öğrenci motivasyonunu artırabilir. Dolayısıyla öğrencinin derse ilişkin motivasyonu yüksek olduğunda, öğretmen motivasyonu ve etkili okul algısının da daha yüksek olma ihtimali vardır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenler İmam Hatip Liselerinin; Anadolu ve Mesleki-Teknik Liselerine oranla daha düşük düzeyde etkili okul özelliklerine sahip olduğu görüşüne sahiptirler. Duranay (2005) tarafından ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmen algılarına göre, İzmir ilindeki en etkili okul türü Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri iken, daha az etkili okul türleri normal liseler ve meslek liseleri olarak tespit edilmiştir. Okul türleri arasındaki bu farklılıklar, öğrencilerin liselere girişte akademik başarılarına göre liselere yerleştirilmelerinden dolayı oluşan öğrenci profillerinden kaynaklanmış olabilir.

Okulların etkili okullar haline getirilmeleri yönünde önerilecek dar kapsamlı ve spesifik önerilerin çok anlamlı olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü okulların etkililiğinin geliştirilmesi; toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısından ayrı düşünülemeyeceği gibi, makro ölçekli eğitim politikaları ve yapısal-yönetsel düzenlemeler ile

de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda başta politika yapıcılar, karar alıcılar ve yerel eğitim aktörleri olmak üzere tüm toplumsal kesimlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algularının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ada, Ş. & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. Routledge.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 203-228.
- Aydoğan, İ. (2007). Okul faaliyetlerine aile katılımını engelleyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 259-273.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. (1993) Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0924345930040201>.
- Çelik, V. (16–17 Mayıs 2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Duranay, P. Y., (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage Publications.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Gökçe, F. & Kahraman, P.B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa İli Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII (1), 173-206.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 58-63.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8), 41-60.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Çev. Edt: S. Turan, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A metaanalysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lezotte, L. W. (1992). 'Principal' insights from effective schools. *The Education Digest*, 58(3), 14-17. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/218170540?accountid=16369>.
- Lezotte, L. W. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. *Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.*
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim*, 176, 86-96.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0002-7>.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001168>.
- Reagle, C. (2006). Creating effective schools where all students can learn. *Rural Educator*, 27(3), 24-33.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. *The international handbook of school effectiveness research*, 3-25.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement, *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. International school effectiveness and improvement centre institute of education, University of London.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Fundamentals of educational planning, UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1-137.
- Shaw, C. A. (2008). *A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University. Pennsylvania, USA.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2014). Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited. Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. R&L Education.
- Şişman, M (1996). *Etkili okul yönetimi*, Yayınlanmış Araştırma Raporu, Eskişehir.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4.baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 156-166.
- Townsend, T. (1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Uğurlu, C. T., & Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 401-428.
- Valesky, T. C. (1993). *Total quality management as a philosophical and organizational framework to achieve outcomes-based education and effective schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the MidSouth Educational Research Association, New Orleans, LA, 9-12 November.

- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 125-150.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazuları*, 65-114. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

Atıf için:

Memduhoğlu, H. B., & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 227-244. <http://ebad-jesr.com/>