

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**GENEL LİSELER VE ANADOLU LİSELERİNİN ETKİLİ OKUL OLMA
ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
MURAT TUNÇEL**

**ANKARA
Haziran, 2008**

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GENEL LİSELER VE ANADOLU LİSELERİNİN ETKİLİ OKUL OLMA
ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Murat TUNÇEL

Danışman
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

ANKARA
Haziran, 2008

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Murat TUNÇEL'in "Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)" başlıklı tezi 23/06/2008 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

.....

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ

.....

ÖNSÖZ

Bireyin topluılaştırılması görevini üstlenen eğitim kurumları, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına sürekli bir arayış içerisinde. Toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyen, değişime ayak uyduramayan ve kendini yenileyemeyen örgütlerin yaşama şanslarının olmadığı gerçeğinden yola çıkarak, eğitim kurumlarımızın kendilerini sürekli yenilemeleri ve gelişmeleri toplumsal düzen adına kaçınılmazdır. Ülkemizde bu anlamda yapılan tartışmalar, eğitim kurumlarımızın ihtiyaçlara cevap veremediğı ve amaçlarına ulaşmadığı noktasında birleşmektedir.

Eğitim kurumlarının nasıl daha etkin, verimli ve nitelikli olabileceğı adına yapılan araştırmalar, bir çok model ortaya koymuştur. Eğitimin doğası gereğı bu modellerin içselleştirilmesi ve bireyin daha nitelikli yetiştirilebilmesi, toplumsal kültür ve ortamdan bağımsız düşünülemez. Bu noktada etkili okul kavramı, bireyi daha nitelikli yetiştirmek amacıyla eğitim kuram ve uygulamaları ile kültürü birleştiren, toplumun desteğini alan ve toplumla bütünleşebilen bir yapıdır. Eğitim kurumlarımızın etkili okul kavramı ile etkinleştirilmesi, amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmesi ve değişime ayak uydurabilmesi için eksikliklerin belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunması kaçınılmazdır. Bu anlamda yapılan araştırmalar uygulayıcılara, geleceğın okullarının yapılandırılması adına sağlıklı bilgiler sunabilecektir.

Bu araştırmada ortaöğretim kurumları içerisinde sayısal anlamda çoğunluğa sahip olan genel liseler ve Anadolu liselerinin, Ankara İli merkez ilçelerinde, genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 'etkili okul' niteliklerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda genel liselerle Anadolu liselerinin etkili okul olma özellikleri, etkili okulun nitelikleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın kapsamına ilişkin bilgilere yer verilirken, ikinci bölümde konu ile ilgili kuramsal temeller ve uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmanın nasıl yapıldığına ilişkin

yöntem üçüncü bölümde yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar, beşinci bölümde ise araştırmadan çıkan sonuçlar ve sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

Araştırma sürecinin tamamında deneyimlerinden yararlandığım, bana yol gösteren, sabırla çalışmalarına yardımcı olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Anketini kullanmama izin veren sayın Prof. Dr. Ali Balcı'ya, anketin uygulanmasında desteğini esirgemeyerek araştırmaya görüşleri ile katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında yanımda bulunan ve desteğini esirgemeyen değerli aileme de çok teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Ankara, Haziran 2008

Murat TUNÇEL

ÖZET

GENEL LİSELER VE ANADOLU LİSELERİNİN ETKİLİ OKUL OLMA ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tunçel, Murat

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Haziran – 2008

Bu araştırmanın amacı, Ankara İli merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle), genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre; genel liselerin ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini ve her iki okul türü arasında etkili okulun boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada var olan bir durumu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Balcı (1993)'nın hazırlamış olduğu “Etkili Okul” anketi kullanılarak araştırmacı tarafından yeniden hazırlanmıştır. 63 maddeli 5’li Likert türü bir ölçek olan aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 116 öğretmenin yer aldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Araç Ankara merkez ilçelerinde yer alan 26 genel lise ve 15 Anadolu lisesinde görev yapan 456 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının yorumlanmasında anlamlılık değeri $\alpha=.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin, etkili okulun tüm boyutlarında (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı) genel liselerden anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

ABSTRACT

THE COMPARISON THE CHARACTERISTICS OF BEING EFFECTIVE SCHOOL OF HIGH SCHOOLS AND ANATOLIAN HIGH SCHOOLS

Tunçel, Murat

Master's Thesis, Educational Administration and Inspection Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

June – 2008

The purpose of this study is to find out if there is a significant difference between the characteristics of being effective school with in all effective school's characteristics (school administrator, teacher, student, school environment-parent and school culture-atmosphere) of high schools and Anatolian high schools according to the opinions of teachers who work in both type of school in Ankara central district (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle).

In research, to determine the existing circumstances scanner model has been used. The questionnarrie has been re-prepared by the researcher using the Balcı(1993)'s "Effective School Scale". Validity and reliability studies have been done in practice with in 116 teachers. Questionnarrie has been applied to 456 teachers in 26 high schools and 15 Anatolian high schools.

In the statistical analysis of data's t-test and one way variance analysis (ANOVA) tests have been used. Significance value $\alpha=.05$ is accepted for the interpretation of the significant difference.

According to the research findings, it is determined that the characteristics of being effective school with in all effective school's characteristics (school administrator, teacher, student, school environment-parent and school culture-atmosphere) in Anatolian high schools is significantly different than high schools.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	ix

BÖLÜM - I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM - II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgütsel Etkililik	8
2.2. Örgütsel Etkililik Yaklaşımları	10
2.2.1. Amaç Yaklaşımı	11
2.2.2. Sistem Yaklaşımı	11
2.2.3. Ekolojik- Çevresel Yaklaşım	12
2.2.4. Etkisizlik Yaklaşımı	13
2.2.5. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı	13
2.3. Etkili Okul	14
2.4. Etkili Okulun Boyutları	18

2.4.1. Etkili Okulda Yönetici	18
2.4.2. Etkili Okulda Öğretmen	23
2.4.3. Etkili Okulda Öğrenci	27
2.4.4. Etkili Okulda Okul Çevresi ve Veliler	29
2.4.5. Etkili Okullarda Okul Kültürü ve Ortamı	31
2.5. İlgili Araştırmalar	36
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM - III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Aracı	46
3.4. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	47
3.4.1. Güvenirlik Çalışması	47
3.4.2. Geçerlik Çalışması	49
3.5. Verilerin Toplanması	51
3.6. Verilerin Analizi	52
3.7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	54

BÖLÜM - IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.3.1. Okul Yöneticisi Boyutunda	59
4.3.2. Öğretmen Boyutunda	63
4.3.3. Öğrenci Boyutunda	66
4.3.4. Okul Çevresi ve Veli Boyutunda	68
4.3.5. Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74

4.4.1. Okul Yöneticisi Boyutunda	74
4.4.2. Öğretmen Boyutunda	78
4.4.3. Öğrenci Boyutunda	83
4.4.4. Okul Çevresi ve Veli Boyutunda	87
4.4.5. Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda	91

BÖLÜM - V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	96
5.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA	99
EKLER	107
EK:1 Anket Formu	107
EK:2 Uygulamanın Yapıldığı Ortaöğretim Kurumlarının Listesi	111
EK:3 İzin Belgeleri	112

TABLÖLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo-1: Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2007-2008 Öğretim Yılı)	45
Tablo-2: Örnekleme Alınan Okul Sayıları ve Oranları	45
Tablo-3: Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları ve Oranları	46
Tablo-4: Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları	47
Tablo-5: Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri	49
Tablo-6: Faktör Çözümleme Tablosu	50
Tablo-7: Uygulanan Anket Sayıları ve Oranları	52
Tablo-8: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım	54
Tablo-9: Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo-10: Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo-11: Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo-12: Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	61
Tablo-13: Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
Tablo-14: Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	65
Tablo-15: Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	66
Tablo-16: Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	67
Tablo-17: Okul Çevre ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo-18: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	70

Tablo-19: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo-20: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	73
Tablo-21: Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları	74
Tablo-22: Okul Yöneticisi Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	75
Tablo-23: Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları	75
Tablo-24: Okul Yöneticisi Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları	76
Tablo-25: Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları	77
Tablo-26: Okul Yöneticisi Boyutunda Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	78
Tablo-27: Öğretmen Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları	78
Tablo-28: Öğretmen Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	79
Tablo-29: Öğretmen Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları	80
Tablo-30: Öğretmen Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları	81
Tablo-31: Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları	82
Tablo-32: Öğretmen Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	83
Tablo-33: Öğrenci Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları	83
Tablo-34: Öğrenci Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	84
Tablo-35: Öğrenci Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları	84
Tablo-36: Öğrenci Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları	85

Tablo-37: Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları	86
Tablo-38 Öğrenci Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	87
Tablo-39: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları	87
Tablo-40: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları ...	88
Tablo-41: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları	88
Tablo-42: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları	89
Tablo-43: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları	90
Tablo-44: Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	91
Tablo-45: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları	91
Tablo-46: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	92
Tablo-47: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları	92
Tablo-48: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları	93
Tablo-49: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları	94
Tablo-50: Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları	95
Tablo-51: Uygulamanın Yapıldığı Eğitim Kurumları ve Anket Sayıları	111
Şekil-1: Faktör Çözümleme Grafiği	51

BÖLÜM - I

1. GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktadır. Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin bu değişimlerin eğitimciler tarafından anlamlandırılarak eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması gerekmektedir. Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde, toplumsal yapıdaki “inanç, değer ve tekniklerin” değişmesi vardır (Özden, 2005:13).

Küreselleşme ile dünyada meydana gelen sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişmeler; değişen ve gün geçtikçe karmaşıklaşan, gereksinimlerin bilincinde olan, elindekiyle yetinmeyen ve daha fazlasını isteyen, olaylara seyirci olmak yerine aktif katılımcı olmayı yeğleyen, daha özgürlükçü ve daha esnek düşünen yeni bir insan tipi yaratmıştır. Globalleşme eğiliminin giderek yaygınlaşması gibi gelişmeler sonucunda, okulların geleneksel metotların dışında bazı arayışlara girmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Etkili okul kavramının ortaya çıkışı bu arayışın bir sonucudur (Taş, 2007:40).

Etkili okul araştırmaları eğitimsel araştırmalar içinde en çok ilgi çeken araştırma alanlarından biri olmuştur. 1960’larda başlayan etkili okul araştırmaları okulların temel niteliklerini belirlemiştir. Böylece etkili ve etkisiz okul ölçütleri tanımlanmıştır. Bu araştırmalarda öğrenme kaynakları, öğrenme süreçleri, okulun içsel nitelikleri, eğitim öğretim koşulları, etkililik boyutları, örgütsel düzenlemeler ve

okulun girdi-çıktısı araştırılmıştır (Balcı, 1993:6). 1990'lı yıllarda okul geliştirme ve okulu etkinleştirme tartışmaları başlamış, son 5-6 yıllık süreçte ise etkili okulu geliştirmek için çağdaş öğretim programları ve reformlar gelişmiştir. Çalışmalar kapsamında araştırmacılar, etkili okulu geliştirmek için evrensel kriterlerin belirlenemeyeceği, araştırmalardan edinilen bulguların ve geliştirilen öğretim programlarının okullara uyarlanması gerektiği noktasında birleşmektedir (Potter, Reynolds ve Chapman, 2002:243-256). Bu anlamda okul merkezli yönetim, günümüzün geçerli eğitim reformlarının merkezi olmaya başlamıştır. Okul merkezli yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak onun ve çevresinin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine olanak sağlamasıdır (Yalçınkaya, 2004:22-23).

Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimlerine yönelik olarak sistem boyutunda bir değişimi öngören bir diğer okul geliştirme yaklaşımı da okula dayalı yönetimdir. Okula dayalı yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlanmasıdır. Bu yaklaşım, eğitime velilerin dahil edilmesine, toplumla bağlar oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır. Bu da “bizim okulumuz” anlayışını hakim kılacaktır (Güçlü, 2000:76).

Eğitim, bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir araçtır. Eğitim süreci, yalnızca bireye olumlu yönde davranış kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyi geliştirir ve gelecekteki yaşamına hazırlar (Gökçe, 2002:112).

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

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan ortaöğretim kurumlarımızın amacı; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, çeşitli program ve okullarla ilgili, iktisat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (MEM, 2006:15).

Eğitim sistemimizin önemli bir birimi olan ortaöğretim kurumlarımızın beklenen amaçlarına ulaşamadığı, toplumsal değişime ayak uyduramadığı, etkisizleştiği ve toplumun beklentilerini karşılamada güçlük çektiği konusunda yapılan eleştiriler artmaktadır. Ortaöğretim kurumlarımızın toplumsal değişime paralel olarak yeniden yapılandırılması ve etkinliğinin artırılması ve bu anlamda gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Günümüz Türkiye’inde eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için, öğretim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Özden, 2005:18).

Yapılan araştırmalar okulun amacına ulaşabilmesi için değişik yaklaşımlar sergilemektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan etkili okul çalışmaları 1960’lı yıllarda güçlü ve zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanabilmesini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. 1970’lerde Weber’in öncülüğünde bir akım gelişmiştir. Bu akımın taraftarları etkili okulu örnek olay ve benzeri bazı çalışmalarla araştırmışlardır. Bu dönemdeki araştırmalar “süreç araştırmaları” olarak niterendirildiler. 1985’e kadar etkili okul araştırmaları, “okulların bir farklılık yapabileceği” hipotezini desteklemiş ve etkili okul karakteristikleri belirleyebilmiştir. Etkili okulların yönetici, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı boyutlarında bazı temel özelliklere sahip olduğunu görülmektedir (Balci, 2004:16-23).

Birçok etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları göstermektedir ki; okullar etkili okul olma yolunda öğretmen ve öğrenciler için tutarlı ve uyumlu bir çevre

yaratma konusunda mücadele etmek zorundadır. Tutarlılık ve uyum konusunda yapılan tartışmalar öğrenci farklılıklarının gözetilerek okula olan motivasyonlarının okul kültürüne bağlı olduğu konusunda birleşmektedir. Etkili okul, bu farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin gelişimi için güçlü stratejiler ve politikalar belirleyebilen, onlara tutarlı ve uyumlu bir okul yapısı, çevresi ve kültürü hazırlayabilen okuldur (Jamieson ve Wikeley, 2000:435-452). Bu araştırmada, ortaöğretim kurumları içerisinde sayısal anlamda çoğunluğu oluşturan genel liseler ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaöğretim kurumlarımızın amacına ulaşamadığı, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği, değişen şartlara ayak uyduramadığı ve kendini yenileyemediği noktasında yapılan tartışmalar, ortaöğretim kurumlarımızın hangi noktalarda acil yapılanmalara gereksinim duyduklarının belirlenmesi ve çözüm yolları bulunması ihtiyacını doğurmuştur.

Ülkemizde 90'lı yıllarda başlayan etkili okul çalışmaları, eğitim kurumlarımızın amacına ulaşmak için ne tür yapılanmalara ve gereksinimlere ihtiyaç duyduğu noktasında bulgular ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların ilköğretimlerden başlayarak ortaöğretime kadar yaygınlaştığı ve değişik evrenlerde çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde önemli bir yere sahip olan Anadolu liselerinde bu noktada yapılan çalışmaların sınırlı olması bu evrende çalışmaları gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, Anadolu liselerinin sayısının artırılmasına paralel olarak kalitenin düştüğü noktasında yapılan tartışmalar artmaktadır. Bu çalışma ile Anadolu liselerinde mevcut durumun tespit edilmesi amaçlar arasındadır.

Bu araştırmada Ankara İli merkez ilçelerinde yer alan genel liseler ve Anadolu liselerinin, öğretmen görüşlerine göre etkililik dereceleri, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı boyutlarında karşılaştırmalı olarak değerlendirilecek, aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı saptanacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Genel ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre bu okulların etkili okul özellikleri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

Belirlenen bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Genel liselerde görevli öğretmen görüşlerine göre, genel liselerin;

- a. Okul yöneticisi,
- b. Öğretmen,
- c. Öğrenci,
- d. Okul çevresi ve veli,
- e. Okul kültürü ve ortamı,

yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?

2. Anadolu liselerinde görevli öğretmen görüşlerine göre, Anadolu liselerinin;

- a. Okul yöneticisi,
- b. Öğretmen,
- c. Öğrenci,
- d. Okul çevresi ve veli,
- e. Okul kültürü ve ortamı,

yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?

3. Genel liseler ve Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin etkili okulun;

- a. Okul yöneticisi,
- b. Öğretmen,
- c. Öğrenci,
- d. Okul çevresi ve veli,
- e. Okul kültürü ve ortamı,

yönünden görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun; 'Okul yöneticisi', 'Öğretmen', 'Öğrenci', 'Okul çevresi ve veli' ve 'Okul kültürü ve ortamı' boyutları yönünden görüşleri arasında;

- a. Cinsiyet,
- b. Mesleki kıdem,
- c. Okuldaki hizmet süresi,

değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, eğitim sistemimiz içerisinde nitelikli bir yere sahip olan Anadolu liselerinin etkili okul olma düzeylerinin tespit edilmesi, yönetici ve öğretmenlerimizin niteliklerinin artırılması ve ortaöğretim kurumlarımızın yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında kurumsal ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ortaöğretim kurumlarımızın etkinliğinin artırılması konusunda oluşturulabilecek eğitim politikalarımız konusunda ilgililere yol gösterebilir. Ayrıca eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere etkililik ve etkili okul konusunda bilgi verebilir.

Bu çalışma, etkili okul ve okul geliştirme ile ilgili yapılabilecek araştırmalara kaynak teşkil edebilir. Etkili okul geliştirme konusunda eğitim yöneticilerinin, insiyatif alma ve toplumsal beklentilerin karşılanması noktasında yapılabilecek çalışmalara kuramsal anlamda katkı sağlayabilir.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan anket, eğitim kurumlarımızın etkili okul olma özelliklerinin belirlenmesi için yeterlidir.
2. Öğretmenler, etkili okul boyutlarının gerçekleşmesi noktasında mevcut durumu tespit edebilecek ilgi ve yeterliliğe sahiptir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşlerini samimi ve objektif bir şekilde yansıtmışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinden seçilen genel liseler ve Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Etkililik (effectiveness): Etkililik en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmektir (Aksu, 1994:5).

Etkenlik (efficiency): Kıt kaynakların en iyi kullanılması, girdide yapılan bir harcama için maksimum çıktı veya bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılmasıdır (Karlı, 2004:2).

Etkili Okul: Etkili okul, özgeçmiş açısından, içinde öğrencilerin beklenenden daha ileri düzeyde gelişme gösterebileceği okuldur (Balcı, 2002:49).

BÖLÜM - II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna açıklık getirmesi bakımından etkili okul kavramı ve buna ilişkin teoriler ile Türkiye ve diğer ülkelerde yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Etkililik

Barnard'a göre, örgütte etkililik ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik "etkili" olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının, istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir (Akt. Aydın, 2000:14-16). Ancak, etkililik kavramı hem teorisyenler hem de araştırmacılar için hala kompleks ve zor bir problem olarak devam etmektedir. Etkililik bir tek şeyi ifade etmez çünkü tek bir boyut ile yapılan tanımlar etkililik kavramını tanımlamada yeterli değildir. Etkililik kavramının bu niteliğinin bir sonucu olarak etkililik kavramı, verimlilik, edim, yararlılık ve etkenlik kavramları ile yakından ilişkilidir (Karşlı, 2004:1-2).

Etkililik kavramı örgütsel çözümlenelerde hem çok kullanılan hen de çok belirsizlikler içeren bir kavramdır. Örgütsel etkililik konusu ise örgüt ve yönetim kuramcıları, araştırmacı ve uygulamacılarının öteden beri üzerinde çok durmalarına karşın, karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur (Şişman, 2002:1).

Örgütler, insanların ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi amacı ile oluşturulan yapılar ve sosyal gerçeklerdir (Aydın, 2000:13). Örgütlerin yaşaması, varlığını sürdürmesi toplumsal beklentilere cevap vermesine ve örgütteki iş görenlerin gereksinimlerini karşılamalarına bağlıdır. Örgütlerin etkililiği, bu iki unsurun doyum düzeyine bağlıdır. Örgütlerin var olan bu etkililikleri, değişen çevre şartlarına uyum göstermesine ve yenilikleri kabul etmesine bağlıdır. Toplumsal

açından en önemli örgüt, toplumdan aldığı girdileri işleyerek, erişebileceği en yüksek değerde çıktılara dönüştürerek topluma sunan örgüttür (Aydoğan, 2000:4).

Ortak amaca katkıda bulunmaya isteklilik, bireylerin amaç doğrultusunda gösterdikleri çabanın sonunda elde ettikleri doyumla da yakından ilgilidir. Eğer, gösterilen çabanın sonunda elde edilen doyum, katlanılan özveriyi aşarsa, bireylerde ortak amaca katkıda bulunmaya isteklilik görülür ve örgütsel etkililik gerçekleşir (Aydın, 2000:5). Etkili örgütler eylemden, alıcıdan, iş görenden yanadır, özgür çalışır, girişimcidir, iş görenleri paylaşılmış değerlerle yönetir, uzmanı olduğu ürünleri üretir, örgütün yapısını yalınlaştırarak danışman sayısını azaltır, merkezden ve yerinden yönetimi dengeler, etkili planlama yapar, çevreye kapılarını açık tutar (Başaran, 2004:179).

Etkili örgütler yapılarını misyonlarına uygun olarak kurarlar. Kontrol daha çok oto-kontrole yönelmiştir. Her bölüm kendi amacına ulaşacak şekilde örgütlenirken, çalışanlarını, örgütün ana hedeflerinden sapmayacak şekilde yönlendirir. Yönetim, bölüm yöneticilerinin risk almalarını ve başarılı olmak için yenilikler yapmalarını sağlayacak koşullar oluşturur, cesaretlendirir. Yönetim, sorunlara uygun çözümler bulunmasını, amaçlara ulaşılacak yolların ve yöntemlerin kullanılmasını sağlar. Böylece yöneticiler ve astları, işbirliği içinde amaçlara ulaşma doğrultusunda çalışmalarını sürdürürler. Takım ruhu geliştirilir, misyona önem verilir (Artan, 1997:111-112).

Örgütsel verimlilik ve örgütsel diriklik, örgütsel etkililikle birlikte düşünülen kavramlardır. Verimlilik, niteliğini düşürmeden, bir birim ürünü en ucuza mal etmektir. Bir başka deyişle, bir birim çıktıya en az girdi harcamak verimliliğidir. Verimlilik örgütün güç yitimini azaltmasına, kaynaklarını tutumlu kullanmasına ve üretime uygun yeni teknolojiler kullanmasına bağlıdır. Sistemin kendini sürekli olarak çevresinin ve teknolojinin gereklerine uyarlayacak biçimde canlı tutması ve uyarlanma çabası içinde olması ise örgütün *dirik* olduğunu gösterir (Başaran,1993: 163-166). Örgütsel etkililik ile birlikte düşünülen ve örgütsel etkililiğin sağlanmasında gerekli koşullardan biri de örgüt sağlığıdır. Örgüt sağlığı, örgütün etkili olarak işlemesi, çevreye karşı uygun baş etme tekniklerine sahip olması ve

bunun sonucunda gerekli değişimleri gerçekleştirerek zaman içerisinde büyüme ve gelişmesini sürdürmesidir (Karlı, 2004:32).

Eğitim rgtleri, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları gerçekleştirmek durumundadır. Eğitsel amaçlar, belli bir öğrenim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğini gösterir. Örgütsel amaçlar, eğitim sisteminin belli bir basamağına hangi yaş çağındaki nüfusun alınacağını, bunların kaç yıl süre ile eğitim sürecinden geçirileceğini, bu eğitim sürecinin başarısının hangi düzeyde olması gerektiğini gösterir. Başka bir deyişle, örgütsel amaçlar ne tür ürünün, ne kadar sürede, hangi nicelikte ve nitelikte üretilmesi gerektiğini gösterir. Yönetsel amaçlar ise bir yandan örgütsel amaçların gösterdiği nitelik ve nicelikte öğrenciyi gereken süre içerisinde yetiştirmeyi, öbür yandan bunların niceliğini ve niteliğini artırmayı kapsar. Eğitim örgütlerinin etkililiği, bütün bu örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Eğer önceden belirlenen bu amaçlar planlanan düzeyde gerçekleşmiş ise, bu eğitim rgt etkilidir (Başaran, 1993:163).

Okullar toplum, aile, ğrenci ve ğretmen gibi çeşitli ilgi gruplarının çekişmelerini yansıtan, çok çeşitli görevlere sahiptir. Bu nedenle okulun görevlerine sistemdeki değişik ilgi gruplarının bakış açılarından bakmakta yarar vardır. Bütün rgtler gibi okul da çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve ğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleşebilecek mit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde dşnlmelidir (zdemir, 2000:18-19).

2.2. Örgütsel Etkililik Yaklaşımları

Örgütsel etkililik tanımları, örgütsel etkililiğin yalnızca bir kavran değil, aynı zamanda ölçütle ilgili bir kıyaslama olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, örgütsel etkililikle ilgili değişik yaklaşımlar ortaya sürülmüştür (Karlı, 2004:171). Etkili okul ile ilgili araştırma ve uygulamalarda karşılaşılan en yaygın yaklaşımlar şunlardır.

2.2.1. Amaç Yaklaşımı

Amaç yaklaşımına göre, her örgüt önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunur ve amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili olur. Bu yaklaşıma göre, bir örgütün etkili olup olmadığını anlamak için o örgütün amaçlarına ulaşma düzeyine bakılır. Örgütte alınacak kararları yine örgütün amaçları belirlerken, örgütün amaçlarının açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekir. Amaç yaklaşımı etkililiğin ölçülmesinde geleneksel bir modeldir (Balcı, 1993:1).

Amaç yaklaşımında iki temel sayılı vardır. Birincisi, örgütteki karar vericilerden oluşan rasyonel bir grubun aklında, ulaşılması beklenen bir dizi amaç vardır. İkincisi, amaçlar uygulanmak için çok yeterli değildir. Bu nedenle amaçlar katılanların anlayabilmesi için gerektiğince ve doğru bir biçimde tanımlanmalıdır. Bu varsayımlar kabul edildiğinde karar vericiler örgütsel etkililiği değerlendirme olanağına sahip olabilecekler ve amaçların daha iyi nasıl başarılacağı konusunu geliştirebileceklerdir (Karşlı, 2004:16). Eğitim kurumlarının amaçlara ne ölçüde ulaşabildiğini ölçebilmek oldukça zordur. Okul denilen örgütün amaçlarının karmaşık, çok yönlü, soyut nitelikli olması; akademik, sosyal, ekonomik, politik yönlerden bir takım değerlerle yüklü olması okulun etkililiğini ölçmeye ilişkin girişimleri de sınırlandırmaktadır (Tınmaz, 2000:6).

2.2.2. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımı, amaç yaklaşımında olduğu gibi sonuçlardan çok bu sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sistem teorisyenleri, hücreden topluma kadar, bilimin her düzeyini kapsayacak bir sistemler sistemi kurmaya çalışmaktadır. Bu amaçla, her düzeyde geçerli genellemeler aramaktadır. Karmaşık sosyal davranışlara da giriş-çıkış, girişin çıkışa dönüşümü, sistemin sınırları ve parçaları, sistemin yükünün artması ve eksilmesi gibi açılardan bakmaktadır (Bursalıoğlu, 2003:58).

Bu yaklaşımda örgütsel etkililik, örgütün içinde bulunduğu çevrede kendisine istediği bir biçimde avantaj sağlayabilecek bir pozisyon yaratma, bu çevrede bulunan değerli ve kıt kaynakları elde etme koşullarını kendi lehine çevirme yeteneği olarak tanımlanır. Etkililiğin bu tanımı, değerli ve kıt kaynakların değişiminde ve rekabet edebilme koşullarının yaratılmasında sürekli ve sonu olmayan davranışsal süreçler üzerinde yoğunlaşmıştır. Örgütün kaynak elde edebilme yeteneği örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Tosun, 1981:30-31; Karslı, 2004:17).

Bu yaklaşıma göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çeker (Balcı, 1993:2).

2.2.3. Ekolojik- Çevresel Yaklaşım

Amaç ve sistem yaklaşımlarının örgütsel etkililiği açıklamada görülen yetersizlik ve sınırlılıkları nedeniyle, 1970’li yılların sonundan itibaren bu iki yaklaşımın sentezine dayalı modeller de oluşturulmaya çalışılmıştır. Geliştirilen bu yaklaşımlardan biri de çevresel yaklaşım (ekolojik yaklaşım) ya da stratejik birimler yaklaşımı biçiminde anılmaktadır. Çevresel yaklaşıma göre, bir örgütün amaçlarına ulaşp ulaşmadığını belirlemeden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesidir. Buna göre sadece amaçlara ulaşmak yeterli görülmemekte, bu amaçların doğru ve uygun amaçlar olması da gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre örgütsel etkililik, örgütün organik olarak bağlı bulunduğu iç ve dış baskı gruplarının beklentilerini tatmin etme düzeyi biçiminde tanımlanmaktadır (Şişman, 1996:17).

Katılanların doyumun modeli olarak da adlandırılan bu modele göre; örgütsel etkililik, örgütün yaşamını sürdürmesinde önemli bir rol oynayan çevrenin, kritik katılımcıların, çıkar ve baskı gruplarının örgütten beklentilerini karşılama düzeyi olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre örgütün yaşaması farklı bileşen ve kurumların gereksinimlerinin doyurulmasına bağlıdır. Amaç ve sistem yaklaşımlarına paralel olarak bu yaklaşım, bir yandan amaçlar üzerinde dururken bir

yandan da çevresel koşul ve tanımları içerir. Örgütün amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemeden önce amaçların uygun amaçlar olup olmadığı tartışılmalıdır. Eğer örgütün amaçları, çevrenin ve iş görenlerin ihtiyaç ve beklentileri ile örtüşmüyorsa uygun amaçlar olamazlar (Karslı, 2004:20).

2.2.4. Etkisizlik Yaklaşımı

Etkisizlik yaklaşımı, okul etkililiğinin olumsuz yönleri üzerine odaklanmakta, okulda etkisizlik özellikleri yoksa söz konusu olan okul etkili okul olarak kabul edilmektedir. Örgütsel çatışmalar, karşılaşılan güçlükler, çözülemeyen problemler, örgütün zayıf olduğu noktalar ve düşük performans, etkisizliğin göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, örgütsel yapı ve işleyişte görülen aksaklıklara yoğunlaşmakta ve örgütün etkisiz yönlerinden yola çıkarak, örgütün etkililiğini belirleyebilen bir etkililik yaklaşımıdır (Cheng, 1996:25-26).

2.2.5. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneği, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. Öğrenen örgüt şu özellikleri ile diğerlerinden farklıdır (Özden, 2005:121-123):

- Öğrenme, insanların yaptıkları her şeyin içine dahil edilmiştir: işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin doğal bir parçasıdır.
- Öğrenme anlık bir olay değil, bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendileri gelişirken, kurumları da gelişir.
- Öğrenen örgütler yaratıcıdır; bireyler kurumu sürekli yeniden yaratır.
- Kurum kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.

Bu yaklaşım içerisinde örgütlerin yeniliğe açık ve sürekli kendini yenileyen yapısı ile örgütün etkililiği yakından ilişkilidir. Örgütsel öğrenme düzeyi yüksek olan örgüt etkili örgüttür.

Öğrenen örgüt kavramının kökleri 'sistem dinamiği'ne dayanır. Sistem dinamiği bir bütünü görme disiplindir. Böyle bir sistemde girdiler öğretim metodları, programlar, hizmet içi eğitim, toplumsal hizmetler gibi eğitsel süreçlerden geçerek topluma çıktı olarak geri dönmektedir. Eğitimde girdiler; yöneticiler, öğretmen, öğrenci, okul, sınıflar, öğrenme materyalleri, kütüphane, bütçe, aileler ve toplumun üyeleri olarak öğrenme sürecinde sistemin temel öğelerini oluşturur (Kavrakoğlu, 1996:10-11).

Öğrenen örgütlerin anahtarı, örgütlerin yönetimle ilgili deneyimlerini nasıl gerçekleştirdiklerinin belirlenmesidir. Öğrenen örgütlerdeki yöneticiler eski deneyimlerince sınırlanandan daha fazla deneyimden hareketle öğrenirler. Öğrenen örgütlerde, bir örgüt yöneticisinin kabiliyeti öğrenme ürünü ile değil, öğrenme süreci ile ölçülür (Töremen, 2001:75).

2.3. Etkili Okul

Etkililiğin koşulları, okulu verimli, sağlıklı, yararlı, dirik iletmek ve eğitim iş görenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır. Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü (okulu), önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileştirmektir. Bu anlamda "etkililik" kavramı, eğitim yönetimine "etkili okul" yaklaşımı ile yansımıştır (Balcı, 2000:11).

Etkili okul, okulun etkinliği gibi başlıklar altında yapılan araştırmalar, 1960'lı yılların ortalarından günümüze devam etmiştir. Etkililikle ilgili benzer ya da birbirinden farklı boyutlarda farklı gösterge ya da sonuçlardan yola çıkılarak yapılan araştırmalarda, etkili okul ya da okulun etkileri bağlamında cevaplandırılmaya çalışılan temel sorular şunlardır (Şişman, 2002:37):

- Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
- Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
- Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
- Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi etkilidir?

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özellikler olduğu, etkili okulu başarılı kılan etmenlerin okulun iç çevresi ile ilgili bir takım farklı özelliklerin olduğu ve bu özelliklerin de daha çok nitel mahiyette olduğu varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004:124-125).

Okulların etkililiğine ilişkin araştırmalar, etkili okulların genellikle şu ortak özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir ve Sezgin, 2002:273):

- Açık ve belirli amaçlar üzerine odaklanan misyonları vardır,
- Okul yöneticileri, güçlü bir öğretimsel liderdir,
- Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptir,
- Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir,
- Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi mevcuttur,
- Veli-toplum desteği vardır ve okul-aile işbirliği gelişmiştir,
- Temel becerilerin kazanılmasına önem verir.

Etkili okul, her tür ve yetenekte öğrencinin öğrenme olanağı bulabildiği okuldur. Bu okul, yetiştirilecek insanın özellikleri, eğitimin çok yönlü yapısı ve niteliği gereği demokratik bir yaklaşımla yönetilen okuldur (Taş, 2007:42). Bu okulun temel amaçlarından biri öğrencilere seçme gücü ve yeteneği kazandırmaktır. Bir okulun etkinliğinin temel kanıtı öğrencilerin çıktılarında görülür. Etkili okul,

verilenleri almış ve aldıklarını kullanarak değişik bilgilere ve bakış açılarına ulaşan öğrenciler hedeflemektedir. Etkili okulun odağı kalite ve eşitliktir (Balcı, 1993:52).

Etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği ve bu farklılıkların düşüncelerde yer aldığı inancı egemendir. Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, bağımsız olarak okullar öğrenci başarısında bir farklılık yaratabilir düşüncesidir. Etkili okullar, öğrencinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili biçimde kullanırlar. Etkili okul olmak daha fazla kaynağa sahip olmak anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Öğretim, performans geliştirme etkili okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006:122). Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür. İşte burada okul müdürüne düşen görevler okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını, programları ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek yönde kullanmaktır (Çelikten, 2001:9).

Etkili okul araştırmaları okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları yaratmakla, öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı, 1993:12). Etkili okul, disiplinden kıyafete kadar baskıcı, tek tip, monoton eğitim anlayışı yerine öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimden beklentisi olan, diğer bireyleri hesaba katan renkli, çoğulcu, katılımcı ve açık okuldur. Bu özelliklerin sağlanmasında yönetici, öğretmen ve öğrenci birlikteliğinin önemi yadsınamayacak kadar önemlidir (Serter, 1997:52-53).

Etkili okul araştırma bulgularının temel doğurguları şöyle ortaya konabilir (Balcı,1992):

- Etkili okul literatüründen elde edilen önemli bir sonuç, etkili okul faktörlerinin tek başlarına uygulanmalarının okulu geliştirmeye yetmeyeceği gerçeğidir. Bu demektir ki okulda gelişme politika ve uygulamaları etkili okul faktörlerinin karşılıklı ilişkilerinin olduğu ağı hesaba katmalıdır.

- İkinci önemli sonuç, etkili okul faktörleri içinde okul kültürü ve ikliminin merkezi öneminin bulunmasıdır. Okul kültürü bir okulun başarı ya da başarısızlığının kararlaştırıcısıdır. Okul kültürü tüm personele, okulla ilişkisi olanlara açıklanmalı ve okulda davranış bu kültürü yansıtır olmalıdır. Okul kültürü; akademik başarıya değer veren herkesten yüksek performans bekleyen, öğrencilerin etkin öğrenmesine yol açan, düzen ve disiplin isteyen ve akademik işbirlikçi ilişkileri özendirilen bir inanç sistemidir.

- Üçüncü bir önemli sonuç da etkili okula yol açan faktörlerin doğaları gereği niteliksel olmalarıdır. Bu faktörler genelde tutumsal, güdüsel ve örgütsel faktörler olup her okulda vardır, ilave kaynaklar da gerektirmez. Bunun anlamı her okulun gelişme potansiyeli vardır demektir. Buna bağlı bir sonuç da etkili okul faktörlerinin tutumsal, güdüsel olmaları yüzünden okulda değişimin zaman alıcı olmasıdır. İnsanlar tutumlarını bir gecede değiştirmezler, bu yüzden okul geliştirmeye girişenler sabırlı, ısrarlı ve sabatlı olmalıdırlar.

Scheerens ve Demeuse (2005), etkili okul geliştirme modeli üzerine yapmış oldukları araştırmada; etkili okulu diğerlerinden ayıran dört boyutu belirlemişlerdir. Etkili okullarda rasyonel planlama, programlama-yönlendirme, okulun çevreye tanıtılması ve okul lideri başkanlığında özerk bir yapı vardır.

Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimle ilgili konularda güçlüdürler. Bu okullarda, öğretmenlerin performansları sürekli gözden geçirilir. Okulda bütünsel olarak, öğretimin amacını ve önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir. Böylece, 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 (Çubukçu ve Girmen, 2006:125).

Etkili okul, okulun içsel kararlılığının ve tutarlılığının sürdürülmesini, mevcut kaynakları amaçlara göre etkin kullanımını, geliştirmeye ve yetiştirmeye uygun örgüt ikliminin oluşturulmasını ve sürdürülmesini, öğrencilerin farklılıklarını tanıyarak sorumluluk sahibi olmalarını ve gizil güçlerinin farkına varmalarını amaçlar. Etkili okulda temel ilgi öğretim olup, okul yöneticisi öğretim lideridir. Etkili okulda amaçlar tüm personel ve üyeler (öğretmen, öğrenci, diğer personel) tarafından bilinir. Bu okulda iklim öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından önemlidir. Öğretmenlere çeşitli derecede ki sınıflar için gerekli asgari bilgi ve beceriler tanımlanır ve duyurulur. Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılarak değerlendirmek yerine, belirlenen ve bütün öğrenciler için ayrı olan asgari başarı standardına göre değerlendirilir (Aydoğan, 1999:214-218). Etkili okulda değişme ve gelişmeyi teşvik edici yaratıcı bir örgütsel kültür vardır. Bu okulda, yaratıcılık ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler desteklenir. Bu okulda yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan personel ve veli arasında itaatten uzak, benimsemeye dayalı bir uyum ve işbirliği vardır (Taş, 2007:43).

2.4. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ve literatürde, etkili okulların sahip oldukları özellikler, birtakım boyutlar altında toplanabilmektedir. Etkili okulla ilgili boyutlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi ve veliler ve okul kültürü ve ortamı şeklinde sıralanabilir.

2.4.1. Etkili Okulda Yönetici

Okul yöneticisi, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Okulun toplam performansı okul içerisinde çalışan tüm insanlara bağlı olduğundan, okul yöneticisi okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için diğer insanların sahip olduğu bedensel ve

zihinsel güçlerin yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Okul yöneticisinin kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi rol ve işlevleri vardır (Şişman, 2002:136).

Okul yöneticileri, öğrencilerin okulda olmalarının temel gayesi konusunda fikir birliği sağlamak zorundadırlar. Bu fikir birliği, okuldaki bütün personele ortak sorumluluk yüklemeli ve öğretmenlere sınıflarında rehberlik edebilecek kadar açık ve net olmalıdır. Ancak bu fikir birliği öğretmenlerin alternatif fikirleri deneyebilecekleri ve farklı uygulamaları tartışabilecekleri kadar da esnek olmalıdır (Özden, 2005:116). Okul yöneticisi, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul yöneticisi, okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir (Balcı, 2003:112).

Okul yöneticisinin küresel bakış açısına sahip olması, mesleki bir zorunluluktur. Bugünün dünyasında nelerin meydana geldiğini, toplumsal değerlerde meydana gelen değişimleri, çevre sorunlarını, gençlerin sorunlarını ve dünya eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimleri, okul yöneticisinin yakından izlemesi gerekir. Okul yöneticisi, dünya toplumunun aydın bir üyesi olmak durumundadır (Çelik, 2003:116).

Etkili okulda yönetici çeşitli uzmanlar arasında bir hızlandırıcı, bir eşgüdümleyici olmak durumundadır. Etkili okulların bir özelliği olarak yönetici öğretimsel liderdir. Ayrıca etkili okulun temel faktörlerine göre öğretimin vurgulanışı ve öğrenciden beklentilerin öğrenci ve öğretmenlere ulaştırılması okulda saydam, katılımcı bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Balcı, 1993:23). Etkili okullardaki yöneticiler, akademik hedeflere tutarlı bir şekilde bağlılık gösterirler. Okul ve sınıf faaliyetlerine öncelik veren bir eğitsel hedefler vizyonu geliştirip, ortaya sürerler. Etkili yöneticiler iletişimi sağlamak için insanları hedefe yönelik çalışmaya yöneltirler (Güçlü, 2000:72).

Etkili okul konusundaki literatürde üzerinde en çok durulan boyutlardan biri okul yöneticisi boyutudur. Ancak, etkili okullarda etkili yöneticiyle ilgili ortak bir

tanımın ve özelliklerin olmadığı görülmektedir. Etkili okulu oluşturma, yönetmede okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde anlaştığı bir konudur (Balcı, 2002:113).

Etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenen davranışlar şöyle özetlenebilmektedir (Şişman, 2002:153): Etkili okullarda okul yöneticileri:

- Bir eğitim ve öğretim lideridir,
- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir,
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim becerilerine sahiptir,
- Okulun amaç, misyon ve vizyonunun okulun bütün üyeleri tarafından paylaşılmasını sağlar,
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir,
- Açık okul kuralları belirler ve uygular,
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okulun bütün üyelerine iletir,
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır,
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar,
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar,
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.

Etkili liderler, öğretmenlere derslerini etkili bir şekilde planlamaları için gereksinim duydukları bilgileri sağlarlar ve program geliştirmeyi etkin bir şekilde desteklerler. Öğretim liderliği çok boyutlu bir yapıdır. Yönetici ve öğretmenler sadece öğrenme deneyimleri ve öğrenci başarılarıyla ilgilenmezler, aynı zamanda okuldaki çalışmalarını düzenlemek ve eşgüdümlemekle de görevlidirler. Sınıfta günlük

çalışmaların çoğunda öğretimsel problemler ve çözümlerle ilgili olarak öğretmenlerle birlikte dirler (Güçlü ve Özden, 2000:67).

Yöneticilerin etkili yönetici olabilmeleri için kazanmaları gereken alışkanlıkları Drucker (1994) şu şekilde sıralar:

- Etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcadığını bilirler. Denetimleri altında tutabildikleri en asgari zamanı bile sistematik olarak kullanmaya çalışırlar.
- Etkin yöneticiler, kendilerine somut hedefler belirlerler. Çalışmaktan çok sonuç elde etmek için çaba harcarlar.
- Etkin yöneticiler, sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar, yapamayacakları işlere yönelmezler.
- Etkin yöneticiler, daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği alanlar üzerinde konsantre olurlar. Kendilerine öncelikler koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararları korurlar.
- Etkin yöneticiler nihayetinde etkin kararlar almak durumunda olan kişilerdir. Bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilirler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmaktan çok, birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilirler.

Etkili bir yönetici hangi tekniği ne zaman ve nasıl kullanacağını bilen kişidir. İnsana ilişkin nedenleri ve nasılları anlayan bir yönetici, insan kaynağını örgütün amaçları doğrultusunda daha iyi bir biçimde yönetir (Ersan, 1994:73). Etkili yönetici, çevresine ilişkin kapsamlı ve ansiklopedik bilgiye sahip olması gerektiğinin farkında olmalıdır. Çevrenin güç yapısı, kültür grupları, ekonomik statüsü, siyasal yapısı, tarihi ve dinamik nitelikleri konularında bilgi ve veri toplamalıdır. Bunu yaparken, hiçbir toplum kesiminin tamamen durağan olmadığını bilmesi ve okul için belli doğurganları olabilecek, belli gelişmelerin görece kestiremezliklerinin farkında olması gerekir, beklenir (Aydın, 2000:188).

Okul yöneticisinin öğretim lideri olduğu okullar, aynı zamanda etkili çalışan okullardır. Bu okullarda öğretime özel vurgu yapılır. Öğretmen ve öğrencilerden

yüksek beklentiler vardır. Okulda destekleyici bir ortam yaratılmıştır. Başarı verileri program değerlendirmelerinde temel alınır. Okul yöneticisinin okul ya da öğretimin nerede olduğunu, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermek hak ve yükümlülüğü vardır (Balcı, 2000:8).

Etkili yöneticiler detaylara saptanmaktan kaçınırlar ve büyük betimlemeler yaparlar. Objektif bir görüş elde etmek için çalışmalarından geride dururlar, örgütün farklı alanlarına ve ihtiyaçlarına ilişkin geniş bir vizyona sahiptirler. Esnetirler ve eğer işi daha iyi yapmak anlamına gelecekse kuralları esnetmeye ve hatta ihmal etmeye gönüllüdürler. Personel davranışının önemsiz yönlerinden daha çok personelin iş etkililiği ile etraflı ve ayrıntılı olarak ilgilenirler (Karşlı, 2004:103).

Sosyal roller kuramı, insanların davranışlarını belirlemede başka insanların beklentilerinin önemi üzerinde durmaktadır. Buna göre etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, okulda var olan yüksek beklentilerin, yüksek başarının elde edilmesinde de önkoşullardan biri olduğu noktasında birleşmektedirler. Okuldaki beklentiler kesin, kararlı ve ikna edici olduğunda, bireylerin kendileri hakkında da yüksek beklentiler geliştirmelerini de teşvik etmektedir. Etkili okullar, yüksek düzeyde akademik beklentiler üzerine kurulmuş olup okul ve sınıf uygulamalarının çoğu öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Etkili okulda yöneticiler, okulun amaçlarıyla ilgili olarak olabildiğince yüksek standartlar belirlemekte ve bunları açıkça ilan etmektedirler. Öğretmen ve öğrencilerden yüksek düzeyde başarılı olmalarını beklemektedirler (Şişman, 1996:26).

Tanrıöğen (1988), okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır (Tanrıöğen,1988:130-131):

- Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.
- Okul müdürünün teknik becerileri ile öğretmen moralinin boyutları arasında olumlu ve doğrusal ilişki vardır.

- Okul müdürünün insani ve kavramsal becerileri ile öğretmen morali arasında olumlu ve doğrusal bir ilişki vardır.

Öğretim lideri olmadan etkili okul oluşturabilme çabaları başarısız olmuştur. Etkili okul özelliklerinin kazanılması için, her ne kadar okul liderinin oynadığı profesyonel rol önemliyse de, bazı okul kültürleri, personele rehberlik eden güçlü liderlerin rollerini oynamasına izin vermez. Bu konuda yapılan araştırmalar, okul liderinin, fonksiyonel ve hiyerarşik bir yapı yerine, lider ve öğretmenlerin eşitlikçi bir yaklaşım içerisinde meslektaş gibi hareket ettikleri yapıları kurmasını gerekli görmektedir. Okulda bir problemin çözümünde öğretmenlerden birinin liderlik gösterebilmesi olağandır. Bu yaklaşım okul lideri tarafından yapıcı algılanmalı ve çatışmalara meydan vermemelidir. Okulda birçok noktada gerek öğretmenler, öğrenciler, gerekse veliler herhangi bir durum karşısında lider olarak ortaya çıkabilirler. Etkili okulda okul yöneticisi liderlik yapmaktan çok, bütün bu liderleri amaçlar doğrultusunda eşgüdümleyebilen ve etkili yönetebilen kişidir (Reezigt ve Creemers, 2005:417).

Açık bir örgüt misyonu, sıkı bir biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi gibi özellikler etkili okulların ayırıcı nitelikleri olarak vurgulanmaktadır. Ancak bu nitelikler aynı zamanda etkili okul müdürlerinin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görevleri olarak da gösterilmektedir. Bu durum etkili okulların genellikle etkili liderler özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiklerini vurgulamaktadır. Ancak okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının okulun sosyal ve örgütsel ortamını dikkate almaksızın etkililiğin tek belirleyicisi olarak görmekte yanıltıcı olur (Gümüşeli, 1996:14).

2.4.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen davranışının, etkili okullarda yönlendirici bir rolü vardır. Sınıftaki tüm etkinlikler, amaçlıdır, disiplinli ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilirler. Etkili öğretmen, “doğrudan öğretim” stratejisini uygulamaktadır. Doğrudan öğretimde, öğretime ayrılan zamandan çok, zamanın kullanılma biçimi önemlidir. Öğrenci,

doğrudan öğrenme görevleriyle, etkinlikleriyle uğraşır. Öğretmen, doğrudan öğrenci ile ilgilenir. Öğretmen, öğrencilerle aktif olarak ilgilenir, takrir ve gösteri yapar, soru sorar, tartışma açar, inceleme ve dönüt imkanı verir (Balcı, 1996:131).

Etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması öngörülen davranışlar şöyle sıralanabilir (Balcı, 2002:138-152):

- Öğretmenler arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır,
- Kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içindedirler,
- Düzenli bir sınıf ve öğrenme iklimi oluştururlar,
- Öğrencilere temel beceri kazandırma üzerinde yoğunlaşırlar,
- Bireysel yeteneklerini tanıma ve geliştirmede öğrencilere yardım ederler,
- Sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler,
- Öğrencilerin belirlenen standartları gerçekleştirmeye ikna ederler,
- Ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmeye çalışırlar,
- Öğrenciler için iyi bir model olurlar,
- Öğrencilerin öğrenmeye aktif bir biçimde katıldığı sınıf atmosferi oluştururlar.

Sınıf içerisinde öğretmenin mesleki rolü, her öğrencinin ürünü olan gelişmeyi göstermek ve özel beklentisinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktır. Bundan başka öğretmen bilgi verici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenmenin oluşabileceği çevreyi sağlayıcı bir rol oynamakla da yükümlüdür (Nixon vd,1996:86). Etkili öğretmen, sınıfta etkili eğitim öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, tüm öğrencileri geliştirmenin sorumluluğunu taşır. Kendini sürekli geliştirmenin gereklerini ve süreçlerini ortaya koyan bir öğretmen, sınıfta ve okulda etkili öğretimi destekleyici kültürün ve iklimin yaratılmasına katkılar sağlar (Can, 2004:114).

Etkili sınıf, etkili öğretmen yaklaşımı, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci vardır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı ve benzeri etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu

tartışmalarda etkili öğretmen diğer geleneksel öğretmenlerin aksine müdahaleci değil rehber konumundadır. Etkili öğretmen, birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini aydınlatarak, grup tartışmasını yönlendirir (Özden, 1999:98).

Etkili okullarda, işbirliğine dayalı birlikte öğrenme ve grup etkileşimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması gerekmektedir. Bunun içinde mümkün olduğu kadar sınıf içinde bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri uygulanması ve her öğrencinin eğitimle bütünleşmesi gerekmektedir (Şişman, 1996:33). Amerikan Okul Yöneticileri Topuluğunun araştırmasına göre etkili öğretmenlerin iyi sınıf yöneticileri olarak şu özelliklere sahip olduğunu belirlemiştir (Minor vd, 2002:117):

- Problemler yaygınlık kazanmadan çözerler
- Sistematik ve çeşitli öğretim teknikleri kullanırlar
- Alanlarında bilgilidirler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırlar
- Oldukça esnek, istekli ve hayal güçleri kuvvetlidir
- Kendi yeteneklerine güvenirlir ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisi geliştirirler
- Demokratiktirler ve öğrencilere sıcak, şefkatli ve ilgili davranırlar
- Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim halindedirler.

Öğretmen, öğrenme etkinliklerinin içinde rol oynayan etkenlerden sadece bir tanesidir. Ancak öğretmenin bu süreçte en önemli etken olduğu unutulmamalı ve ona göre ele alınmalıdır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yöneticisi olarak yeterliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki becerisi, özgeçmiş, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sınıftaki çalışmasını ve başarısını etkiler (Aydın, 1993:126). Etkili okulda öğretmenler yalnız başlarına değillerdir, kendilerini ve uzman olduğu konularda derinlemesine geliştirmek için yan öğelerin yardımına ihtiyaç duyarlar. Öğretmen, bireylerin farklı olduğu inancıyla, ailelerin desteği doğrultusunda öğretimini sürdürür (Aydoğan, 1999:217).

Gökçe (2002)'nin araştırmasına göre öğrenciler, etkili öğretmeni, çocukları sevmesi ve onlara iyi davranması, sabırlı ve hoşgörülü olması, herkese eşit

davranması ve ayırım yapmaması, güler yüzlü olması, konuyu iyi ve anlaşılır bir biçimde anlatması, bilgili olması, öğrencileri dinlemesi, verdiği sözleri tutması, sınıfı iyi yönetmesi ve anlaşılmayan konuları tekrar etmesi şeklinde ifade etmiştir.

Okulların geliştirilmesi çalışmaları ile birlikte öğretmen eğitimi alanında da katı değişimler yaşanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında, değişen aile yapısına, kültür ve iletişime yapılan vurgu artmıştır. “Hiçbir Öğrenci Geride Bırakılmasın” isimli proje kapsamında yürütülen ve 2014 yılında tamamlanacak olan okulların standart bir hale getirilmesi çalışmaları, okul geliştirmede öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikleri yeniden tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim ve müfredat programları konularında kendilerini geliştirmelerini ve eşitlik ilkesi doğrultusunda, öğrencilerin insani değer ölçütleri çerçevesinde gelişmelerine katkı sağlamasına vurgu yapmaktadır (Selwyn, 2007:124-137).

Yeni öğretmenlerin sosyalleşmeleri ile ilgili araştırmalara göre öğretmenin sosyalleşmesinde sadece örgütün öğretmeni etkilemesi söz konusu olmaz; aksine yeni öğretmenler de girdiği örgütü bir dereceye kadar etkiler. Bu karşılıklı etkileşimin yer aldığı örgütsel sosyalleşme, yaşam boyu süren bir süreçtir (Balcı, 2003:114).

Modern okul sistemlerinin kurulmasında öğretmenlerin oynadıkları rollerin önemi artmaktadır. Öğretmenlerin yüksek seviyede profesyonel bilgilere ihtiyacı vardır. Kalin ve Zuljan (2007), 468 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapmış oldukları çalışma sonucunda, öğretmenlerin etkili okul reformları konusunda çok dar bir bakış açısına ve bilgiye sahip olduklarını, ulusal eğitim reformlarının öğretmenleri motive edemediğini ve öğretmenlerin yeniliğe açık olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve öğrenmelerini sağlamak adına sorumluluklarının olduğuna inanmaları noktasında teşvik edilmeye, yeterliliklerini artırmaya, öğrenciler gibi sürekli öğrenmeye ve çalışmaya ve gerek okul içerisindeki, gerek okul çevresindeki ve gerekse ulusal anlamdaki değişimleri takip etmeye ve uyum sağlamaya ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir. Özellikle öğrencilerinin 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 ve performanslarını artırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu özendirir (Can, 2004:115).

Etkili bir öğretmen çevreye ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Onun içindir ki, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip etmek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmek, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmak durumundadır. Bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sürekli araştıran bir kişiliğe sahip olmak durumundadır (Çelikten vd, 2005:215).

2.4.3. Etkili Okulda Öğrenci

Okulun önemli unsurlarından biri şüphesiz ki öğrencidir. Öğrenciler, okulda yapılan bütün etkinliklerin ana merkezi olma özelliği gösterirler. Çünkü eğitim etkinliklerinin odağında, öğrencilere istendik davranış kazandırma faaliyeti yer almaktadır. Okulda eğitim hizmetinin bu temel öge etrafında şekillenmesi gerekir. Dolayısıyla da öğrencilerin eğitimsel etkinliklerin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde düşüncelerinin alınması ve katılımlarının sağlanması okulun başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Karslı, 2004:72).

Etkili okullarda, öğrencilerle ilgili olarak bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Şişman ve Turan, 2004:128):

- Okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin rol alması sağlanır,
- Öğrenciler okula ve sınıfa zamanında gelirler,
- Sınıfta geçen zamanın çoğu öğrencilerin öğrenmeye katılımına ayrılır,
- Öğrencilerin gelişimi sınav, ödev gibi yollarla sürekli değerlendirilir,

- Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilir,
- Öğrenciler kendilerinden neler beklenildiğinin bilincindedirler,
- Öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir,
- Öğrenme yönünden öğrenciler arası tabakalaşma asgari düzeydedir,
- Öğrenciler okul ve sınıf süreçlerine katılır sorumluluk alırlar,
- Öğrenciler öğretmenlerin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler,
- Öğrenciler verilebilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler,
- Okulda ve sınıfta her türlü uygulamada eşitlik anlayışı vardır.

Etkili öğrenci, fikir ve kanaatlerini özgürce ortaya atabilen, düşünce kararlarında bağımsız, ilgilendiği işe tam anlamıyla konsantre olan, sezgileri güçlü, risk almaktan kaçınmayan, söylenenleri araştırmadan, sorgulamadan aynen yapmaktan kaçınan, cesur, araştırmacı ve yaratıcı bireydir. Etkili öğrenci, farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanan, fikirlerinde esnek, düşüncelerinde orijinal ve toplumsal olaylara duyarlı kişidir (Aydın, 1993:121).

Etkili öğrenciler, kararlarında bağımsız, kendine güvenen, her şeyi hemen kabul etmeyen, bireyselliği daha fazla seven kişilerdir. Bu öğrenciler, şevkli, istekli, hırslı, kendi kendine öğrenebilen, ısrarlı ve çalışkandırlar. Uğraştıkları işe kendilerini tam veren, ellerindeki işe ilgilerini uzun süre verebilen bireylerdir. Bu öğrenciler güzel değerlendirme yapabilen, analiz ve sentez güçleri gelişmiş, yorum ve eleştiri güçleri geniş olan bireylerdir. Etkili öğrenciler, derslerinde başarılı, hafızaları güçlü, hayal güçleri geniş ve orijinal düşünceleri olan kişilerdir (Balcı, 1993:79-80).

Etkili okullarda kaliteli, nitelikli öğrenim ve öğretim için materyaller mevcuttur. Öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabildiği gibi gerekli yardım ve yönlendirmeleri alabilmekte, kararlara etkin bir şekilde katılabilmektedirler. Öğretmenlerin desteğiyle kendilerini ifade edebilmekte, gizil güçlerini ortaya koyacak ortam bulabilmektedirler (Aydoğan, 1999:218).

Herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı güdülenmeyen bir kimsede, ne tutumlar oluşur, ne de davranışlar gelişir. Bunun için öğrenci, bir konuyu niçin öğreneceğinin bilincine varmalıdır. Etkili okullarda öğrenciler, öğrenmeye karşı

güdülenir, üzerlerine aldıkları görevleri yapmak suretiyle sorumluluk duyguları gelişir, öğrendiği bir konuyu arkadaşına öğretmek suretiyle bilginin kalıcılığını sağlar ve gizli kalan bazı yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Binbaşıoğlu, 1993:27-28).

2.4.4. Etkili Okulda Okul Çevresi ve Veliler

Ailelerin okul yönetiminde temel bir öge haline gelmesi onların hakkı ve demokratik bir toplumun gereğidir. Veli katılımı artık okul etkinliğinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine aile katılımının artması, toplumun desteğinin ve memnuniyetinin kazanılmasına imkan sağlayacaktır (Çalık, 2007:136).

Çağdaş toplumlarda bireylerin eğitimi büyük ölçüde okullara devredilmiş olmakla birlikte, okulun, aile ve içinde yer aldığı çevre ile bireyin eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşmalarının gerekliliği her fırsatta vurgulanmaktadır. Etkili okullarda, okul çevresinin ve velilerin okula önemli ölçüde katkılarının buldukları görülmüştür. Okul öğretim kadrosu da okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için, çocuğun eğitimi konusunda ailelerin aktif bir rol üstlenmelerini gerekli görmektedir. Bunun için okulların, öncelikle velilerle iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Daha sonra, velilerin okula gelmelerini ve okulla işbirliği yapmalarını sağlamak için etkili yollar kullanılmalı, okul-veli işbirliğinin devam edebilmesi için de birbirlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını belirlemeleri gerekir. Bu işbirliğinin amacı, öğrencinin başarısı için yetişkinlerin güç birliğini sağlamaktır (Şişman, 1996:43). Araştırmalar göre ailenin okula katılımı, öğrencinin başarısını artırmaktadır. Aileler tarafından yapılan gönüllü etkinliklerin öğrenci performansını geliştireceği vurgulanmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006:124).

Toplumsal desteğin sağlanması okulun etkinleştirilmesi ve geliştirilmesinde önemlidir. Her ne kadar hükümetlerin okulları desteklemesi söz konusu ise de; okul liderlerinin bölgesel olarak da çevrenin desteğini alması gerekmektedir. Öğrenci velileri, bölgesel yönetimler ve okul yöneticileri güçlü bir iletişim içerisinde hareket

etmek durumundadır. Etkili okullar liderlerinin becerileri ile destek kazanmakta ve gelişmektedir (Reezigt ve Creemers, 2005:413).

Okullar, eğitim sisteminin doğrudan halkla etkileşimde bulunan boyutudur. Eğitim ile halkın doğrudan ya da dolaylı biçimde ilişkisi okulun içinde ve çevresinde gerçekleşir. Okulun diğer örgütlerden ayrılan yanı, müşterisi olan öğrencinin üretim sürecinde yer almasıdır. Okuldan mezun olan her öğrenci, okulun halkla ilişkilerinde canlı, hareketli, düşünceleri zaman içinde değişen bir ögesidir. Günümüzde okullar, baskın bürokratik özellikleriyle gittikçe toplumla arası açılan, velilerin ulaşamayacağı, anlayamayacağı, tanımlayamayacağı biçimde değişmeye ve ham maddesi olan öğrencileri hızla farklılaştırmaya başlamıştır. Okul veli ilişkisi gönüllülüğten çok zorunluluk olarak algılanmaktadır (Açıkalın, 1997:143).

Okul, sosyal çevrede bulunan diğer toplumsal kurumlarla yakın bir ilişkiye girmelidir. Basın yayın organlarında, okulda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin tanıtımı için çaba gösterilmeli; basın yayın organlarında yer alan, farklı sosyal kesimlerin eğitim sistemine yönelik beklentileri ve eleştirileri değerlendirilmelidir. Böylece toplumsal gereksinimlere dönük dinamik bir kurum kültürünün yerleşmesi ve okulun çevrede tanınması kolaylaşır (Aydın, 1993:25).

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelebilir. Burada yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak ele alınmıştır. Sınıf, okul, aile ve boş zamanı geçirme alanları öğrencinin yakın çevresi iken, uzak çevre öğrenciyi etkileyen diğer öğelerdir. Okulun etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği çevrenin genişliğidir. Okul çevresi ve öğretmenden beklenen okulun uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır (Baştepe, 2002:68-70).

Smith (1994), araştırmasında aile-okul işbirliğinin sağlanması durumunda, öğrencilerin akademik ve disiplin yönünden daha başarılı olduklarını bulmuştur. Ayrıca, ailelerin öğrencileri en iyi tanıyan kişiler olmalarından dolayı, bireyin gerek akademik, gerekse kişisel gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini vurgulamaktadır.

Aile-okul işbirliğinin sağlanması ve koordineli hareket etmeleri etkili okul yaklaşımı içerisinde önemlidir.

Çağımızda yaşadığımız hızlı toplumsal ve teknolojik değişme ve gelişmeler, okulları, sürekli gelişme yolunda çevresiyle bütünleşen, değişim ve yenileşmeye açık dinamik örgütler olmaları yolunda zorlamaya başlamıştır. Eğitim gibi önemli bir işlevi bulunan okullar, toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılamanın yanında, toplumsal beklentileri yükseltebilmek için, toplumla bütünleşmek, toplumun yardım ve desteğini almak zorundadır (Özmen ve Harktı, 2005).

Türkiye’de okul-aile ilişkileri bağlamında yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç ise, özellikle eğitsel konularda sağlıklı bir iletişim ve işbirliğinin olmadığıdır. Aile-okul ilişkilerinin durumu, çeşitli boyut ve tiplerde aşağıdaki şekillerde söz konusu olabilir (Şişman, 2002:106-107):

- Okul yönetimi ve öğretmenlerin aileleri ziyaretleri,
- Çocukların eğitimi ve başarısı konusunda okulla ailenin işbirliği,
- “Evde eğitim” konusunda okulun ailelere yardımcı olması,
- Aile ile okul arasında çeşitli araç ve yollarla bilginin paylaşılması,
- Okulda aileye dönük eğitim ve öğrenme ortamları ve fırsatları hazırlama,
- Öğrenci sorunlarını gidermede ailenin yardım ve desteğini sağlama,
- Veli ve öğretmen görüşmeleri için ortak zaman ve mekanlar ayırma,
- Velilerin okul kararlarına katılımını sağlama.

2.4.5. Etkili Okullarda Okul Kültürü ve Ortamı

Kültür, insan gruplarının özel başarılarını içeren sembollerle nakledilen kalıplaşmış düşünce tarzı, hisler ve reaksiyonlardır. Kültürün özü, geleneksel düşüncelerden ve bilhassa onlara bağlı değerlerden meydana gelir. Kişilik birey için ne demekse, kültür de bir insan grubu için o demektir. Diğer bir deyişle kültür, insanların davranışlarını şekillendiren ve resmi olmayan kurallar bütünüdür (Çetin, 2004:6).

Örgüt kültürü ise örgüte bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıtlılar, ideolojiler, normlar simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen örgüte özgü yeni ve farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümü ile oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Karlı, 2004:35). Bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli yada bilinçsiz yada yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıtlı, inanç ve değerler bütünü okul kültürünü oluşturmaktadır. Kültür okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Çelik, 2003:14).

Kültür kuramı, örgüt konusunda yeni bir düşünce tarzı ortaya koymaktadır. Bu, yeni örgütlenme ve yönetim biçimleri yaratmanın büyük ölçüde kültürel bir değişim demek olduğunu göstermektedir. Yenileşme ve gelişme sürecindeki örgütlerin bünyelerindeki kültürlerini, gelişme ve yenileşmeye paralel olarak değiştirmeye ihtiyaçları vardır. Bir konumdan başka bir konuma geçiş diyebileceğimiz bir süreçte, eğitim sistemi, yönetim tarzı ve felsefesi, sosyal yapı, çalışanların tutumları, tahminleri ve beklentileri de değişimden etkilenecektir. Örgüt içinde kökleşmiş ve alışkanlık haline gelmiş ilkeler, değerler, temel görüşler değişime uğrayacaktır. Belli bir örgüt kültürünün yaratılması, sadece yeni sloganlar bulmak ya da yeni bir lidere sahip olmak değil, yeni bir yaşam tarzı yaratmak demektir (Güçlü, 2003:157).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün olduğunu göstermiştir. Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2002:187).

Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına önemli derecede katkıda bulunmaktır. Bunun sonucu olarak okulun formal ve informal boyutu birbiriyle bütünleşir. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, mensup oldukları okullarıyla gurur duyarlar. Benzer şekilde veliler de aynı gururu yaşarlar. Bu ortak duygular yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yakınlaşma ve kaynaşmayı sağlar (Özdemir, 2006:418).

Pawlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır (Özdemir, 2006:415-416):

- **Paylaşılan Değerler:** Bu değerler, örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, genellikle yazılı değildir, fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Çünkü değerler, müfredat programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

- **Mizah:** Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

- **Hikâye Anlatımı:** Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

- **İletişim Ağı:** Her örgüt ve kültür, “Kurumda gerçekten ne oluyor?”la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldır. Burada her yönetici, sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

- **Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler):** Bir örgütün ritüelleri günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve

özel olayları kutlamadır. Seremoniler sıra dışı olabilir ve olmaları gerekir de. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmiliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

- **Meslektaşlar Arası İlişkiler:** Meslektaşlarıyla olumlu diyalog içinde olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır.

Örgüt kültürü, örgütsel yapı hakkında örgüt üyelerinin algılarını yansıtır. Bu nedenle etkililikle doğrudan ilişkilidir. Örgütün kültür, değer, norma ve inançları, bireylerin kültür, değer, norm ve inançları ile bütünlük sağlayabildiği ölçüde örgüt etkilidir. Bu süreç içerisinde örgüt ve birey karşılıklı etkileşim içerisindedir (Karşlı, 2004:36-37).

Etkili okullarda iş görenlerine ve öğrencilere saygı duyulduğu; kazanılmaya çalışıldığı; başarı göstermeleri için ortam hazırlandığı; yükselmelerine, kendilerini göstermelerine izin verildiği; onlara yetişkin gibi davranıldığı; inançlarına, düşüncelerine saygı duyulduğu; kısaca onlara güven, değer verildiği ve onlarla sürekli iletişim kurulduğu görülmüştür (Çingir, 2004).

Hükümetler, okulları gelişmeleri konusunda motive etmeli ve baskıcı, gelenekselleşmiş politikalardan uzak, esnek yaklaşımlar sergilemek durumundadır. Okullar içinde buldukları çevreye, okul imkanlarına ve öğrenci kapasitelerine göre amaçlara ulaşabilmek için en uygun öğretim programlarını seçebilme, en uygun şartları oluşturabilme konusunda kendileri karar verebilmelidir. Etkili okul çalışmaları, etkili okul atmosferinin, öğrenci motivasyonunun ve etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasında hükümet kararlarının değil okulun kendi içerisinde çıkan karar ve uygulamaların etkili olduğunu göstermiştir (Reezigt ve Creemers, 2005:415).

Etkili okula ulaşmanın adımlarından biri açık ve düzenli bir okul ikliminin olmasıdır. Okul iklimi, öğretme ve öğrenmeye yardımcı olabilecek nitelikte

olmalıdır. Dayanışmanın, çalışanlar arasında bir takım ruhunun ve empatinin güçlü olduğu okullarda etkili okul ikliminin varlığında söz edilebilir (Lezotte, 1991:1-16).

Okul kültürü kavramı eğitimsel liderliğe yeni bir boyut eklemiştir. Gerçekçilik, teknolojik ve verimlilik, başarılı örgütlerin en önemli özellikleri olarak görülmekle birlikte, bu örgütlerin sahip oldukları örgütsel kültür de başarının odak noktasını oluşturmaktadır. Kültürel lider, kültürel anlamları açıklar, adetler geliştirir ve kilit değerleri ve ilkeleri okul ortamında canlı tutar (Çetin, 2004:31). Samimi, açık sözlü, yardımsever, elemanlarının haklarına saygılı, diyalog içinde olan yöneticiler, öğrencilerinin başarılarını artırmanın yanı sıra sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlarlar. Öğrencilerine, meslektaşlarına değer veren, okula ve görevine bağlı, öğrencileri için yüksek ve ulaşılabilir akademik hedefler belirleyen öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için uygun bir ortam hazırlamış olurlar. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında ilişkiler sağlıklıysa, aileler okulun programlarını zenginleştirmede yeni önerilerde bulunabiliyorlarsa, burada sağlıklı bir okul ikliminden bahsedilebilir (Özdemir, 2002:45).

Okulun asıl işi olan öğretim, sınıf ortamında, öğretmenlerin yönetimi ve denetiminde öğretmen-öğrenci etkileşimi içinde gerçekleşmektedir. Bu öğretimin gerçekleşmesinde, öğrencilerin okula ailelerinden getirdikleri özellikler, öğretim etkinliklerine ayrılan zaman, öğrenme problemlerini teşhis etme, etkili öğrenme stratejileri belirleme ve velilerin destek ve ilgileri gibi unsurlar etkilidir (Balcı, 1993:30). Okulların sahip olduğu kültürler üzerinde etkili olan bu unsurlar Genel Liseler ve Anadolu Liselerinde farklılık gösterebilir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili olarak önemli bulunan yurtiçindeki ve yurtdışındaki araştırmalara ve bulgularına yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yelok (2006), “Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri” konulu araştırmasında, Ankara İli merkez ilçelerinde 36 genel lisede görevli 563 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara yer vermiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticisi yönetsel işleri birinci planda işler olarak algılamakta, buna karşın öğretim işlerini dolayısı ile öğretim liderliğini ikinci plana atmaktadır.
- Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmekte fakat öğrencileri ve kendilerini geliştirmek için ek zaman ayırmamaktadırlar.
- Genel liselerde okul-veli ilişkisinin sağlıklı ve okulun fiziki yapısının yeterli olmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2006), araştırmasında Düzce İli merkez ilçelerinde bulunan 26 ilköğretim okulunda ilköğretim okullarının, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı-eğitim öğretim süreci ve okul çevresi-veli boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan 48 okul yöneticisi ve 589 öğretmenin görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyutun yönetici boyutu olduğunu, en az etkili boyutların ise öğrenci ve okul çevresi-veli olduğunu tespit etmiştir.

Keleş (2006), Çorum İl merkezi, Sungurlu ve Alaca ilçelerinde yer alan 23 ilköğretim okulunda 296 öğretmen üzerinde yaptığı “İlköğretim Okullarının Etkili

Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- Öğretmenler, okul yöneticilerini ve öğretmenleri başarılı bulmuşlardır.
- Öğretmenler, öğrencileri etkili okula ulaşmaya katkı sağlayacak nitelikte görmemektedirler. Öğrencilerin öğrendiklerini birbirlerine anlatma becerilerinin çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.
- Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerinin veliler tarafından karşılanmadığını, öğrenci velilerinin etkili okula ulaşmada yeterli katkıyı sağlayamadıklarını göstermiştir.
- Araştırmaya alınan okulların, okul ortamlarının etkili okul ortamına orta derecede sahip oldukları görülmüştür.

Oral (2005), Batman İli merkez ilçelerinde 35 resmi, 3 özel ilköğretim okulunda 82 yönetici ve 635 öğretmen üzerinde, ilköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu araştırmada şu bulgulara ulaşmıştır.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, sırası ile okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutlarında en yüksek ve en düşük derecede gösterilen algılar ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri en çok öğrenci başarısına önem verilmesi ve ödüllendirilmesi noktasında etkindirler. Okul ortamlarında eğitim araç gereçlerinin yetersizliği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin sistemli bir şekilde kendilerini değerlendirebilme düzeylerinin düşük olduğu ve velilerin okulun kendilerinden neler beklediği noktasında algılarının düşük olduğu saptanmıştır. İlköğretim okullarının tüm boyularda etkili okul olma düzeyleri orta derecededir.

Tınmaz (2000), “Kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği” konulu araştırmasında, İstanbul İli, Bahçelievler ilçesinde 5 kamu, 5 özel ilköğretim okulunda görevli 25 yönetici ve 207 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

- Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin özel ilköğretim yöneticilerine göre yönetsel beceri boyutunda insan kaynağının yeterince değerlendirilmemesi (öğretmen katılımı, önerilerin dikkate alınması, değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi), kaynak sağlama ve denetim konularında etkili olmadıkları, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin ise yönetsel beceri boyutunda genelde etkili oldukları görülmüştür.
- Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin teknik beceri boyutunda, araştırma, bilgiye ulaşma, yönlendirme, öğrencilerin sosyal-kültürel ve psikolojik gelişim düzeyleri konularında etkili olmadıkları görülmüştür.
- Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkileri beceri boyutunda rehberlik etme ve veli katılım ve desteğinin sağlanması konularında etkili olmadıkları saptanmıştır.
- Her iki sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin de personelden verilen görevi yerine getirmesi istenirken, onların yetenek ve yeterliliklerini dikkate almadıkları görülmüştür.

Uğurlu (2000), etkili okulu diğerlerinden ayıran örgüt içi özellikleri belirleyebilmek amacıyla yapmış olduğu araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır. Etkili okul yöneticisi, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda eşgüdüm görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar, kaynakları etkili bir biçimde kullanarak öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar, paylaşılmış bir vizyon geliştirir ve çift yönlü bir iletişim ağı kurar ve okulun örgütsel amaçlarıyla bireysel amaçları bütünleştirir. Etkili okulda rol beklentisi açıktır ve öğretmenler öğrencilerin performansını artırmaya çalışır. Etkili okulda öğretmenler, veliler, toplumun ve okulun ortakları karşılıklı ve bağımsız olarak doğru ve faydalı olanı uygulamaya çalışır. Etkili okulun amacı, kendi kendine öğrenen ve kendi kendini yöneten bir yapı kurmaktır. Etkili okulda öğrencilerin akademik beklentileri ve öğrencilerin kendilerine güveni yüksektir.

Yenipınar (1998), Bolu İli merkez ilçelerinde görevli 34 okul yöneticisi ve 202 öğretmenin görüşlerine göre, ilköğretim okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini

belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda; yöneticilerin, teknik, insan ilişkileri ve kavramsal becerilerinin çoğunlukla etkili olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili katkıyı yapanlardan biri olan okul yöneticileri, yönetici ve öğretmenler tarafından çoğunlukla etkili algılandıkları saptanmıştır.

Demirtaş (1997), etkili eğitim yöneticisini davranışlarının gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda; yönetsel süreçleri, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim sağlama, etkileme, koordinasyon sağlama ve değerlendirme olarak sıralanmıştır. Eğitim yöneticilerinin bir bakıma rol alanlarını da belirleyen işlevsel süreçler ise; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri ve okul işletmesi olarak sıralanmaktadır.

Şişman (1996), Eskişehir İli merkez ilçelerinde etkili okul yönetimi ile ilgili araştırmasında, öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim okullarını etkili okul özellikleri yönünden incelemiş ve ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; İlköğretim okullarının en etkili boyutunun yönetici boyutu olduğu, bu boyutu sırası ile okul kültürü-ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul çevresi-veliler boyutları takip etmektedir. En az etkin buluna boyut öğrenci boyutudur. Öğrenci boyutunda, öğrencilerin işbirliği içerisinde öğrenme anlayışına sahip olma algılarının en düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Okul ortamı ve eğitim öğretim boyutunda, ilköğretim okullarının yavaş öğrenen öğrencilere gerekli zamanın ayrılması noktasında en az etkili oldukları saptanmıştır. Okul çevresi ve veliler boyutunda, velilerin en çok öğrenci hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça görüşebilme düzeyleri gerçekleşmiştir. Fakat bu boyutta, velilerin okulun kendilerinden neler beklediği konusunda yeterli algıya sahip olmadıkları görülmüştür.

Aksu (1994), Malatya İli merkez ilçelerinde 17 orta dereceli okulda görev yapan 338 öğretmenin görüşlerine göre okul müdürlerinin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda, okul müdürlerinin etkililiği ile

iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Araştırmaya göre, okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklim özelliğine yönelmektedir.

Balcı (1993), ilköğretim okullarında görev yapan müfettiş adaylarının görüşleri doğrultusunda, ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında yaptığı araştırmada şu bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri öğretim liderleri olmalıdır. Öğretmenler, ev ödevi verme, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma, onların bir konuyu öğrenmelerine çok zaman ayırma gibi konularda düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Araştırmacı bu durumu eğitim öğretimin kalabalık sınıflarda yapılmasına bağlamıştır. Okul çevresi-veli boyutu en düşük düzeyde gerçekleşen boyuttur. Okulların eğitim araç gereçlerinin yetersizliği ve velilerin katılımının sağlanamaması öne çıkmıştır.

Köksal (1991), orta dereceli okullardaki öğretmenlerin okul iklimi ve okul etkililiğini algılamalarındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Ankara İli merkez ilçelerinde görevli 263 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okul iklimi ile okul etkililiğini algılamaları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Wikely ve diğerleri (2002), etkili okul geliştirme programları kapsamında, Birmingham'da 444 okulda yapmış oldukları araştırmada, LEA (Local Education Authority – School District) programını bir yıllık bir süre ile denemişler ve olumlu sonuçlar almışlardır. Bu program kapsamında araştırmacılar, okullarda bir yıllık bir süre içerisinde şu noktaları geliştirmeye çalışmışlardır:

- Etkili liderlik geliştirme
- Yönetim ve organizasyonda pratik çalışmalar
- En uygun öğrenim ortamlarının yaratılması
- Öğrenme ve öğretme pratikleri

- Sınıf ortamlarının gelişiminin teşvik edilmesi
- Müşterek konu tekrarlarının yapılması
- Ailelerle güçlü bir iletişimin sağlanması

Araştırma sonucunda tüm okullarda farklı seviyelerde olsa da bir akademik gelişim olduğu saptanmıştır.

Harris (2002), değişime karşı direnç gösteren okullarda, liderin görevleri ve pratikte neler yapılabileceği üzerine yaptığı araştırmada; bu tür okullarda etkili liderin şu özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır:

- Değişime karşı direnen okullarda etkili lider, mevcut olan duruma dayalı olarak problemleri ve tansiyonu yönetmek durumundadır. Etkili lider okulun temel değerlerinden sapmadan tahmin edilebilir durumlara karşı dirençli, ısrarlı ve mücadeleci olmalıdır.
- Etkili lider herşeyden önce insan merkezlidir. Örgüt üyelerinin ihtiyaçları örgütün ihtiyaçlarından daha önemlidir. Bu etkili liderin profesyonel bir değeridir.
- Etkili lider, liderliği diğer çalışanlarla paylaşır ve desteklerini alır. Öğretmenlerin liderlik yapmaları için çeşitli formlar oluşturur.
- Etkili lider, işbirliğine gönüllülük ile ahlaki amaçları birleştirir. İş görenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını teşvik eder. Liderliğin sınırlarını genişleterek çalışanların takım çalışması sergileme ve karara katılma kunularında işbirlikçi bir ortam hazırlar.

Smith (1985), etkili öğretmen özellikleri ile ilgili araştırmaları incelediği araştırmasında, etkili öğretmen özelliklerini; akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerin öğrenmesine yönelir, öğrencileri öğrenme etkinliğine katar, alanında yeterlidir, sunuş ve anlatım becerileri gelişmiştir, öğrenci başarısı için sürekli dönütler verir, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını ve sorunluluk duygularının gelişmesini sağlar ve öğrencilere rehberlik eder şeklinde sıralamışlardır.

Rutherford ve diğeri (1984), yapılan araştırmalar sonucunda etkili okul yöneticisi davranışlarını şu şekilde tespit etmişlerdir. Etkili okul yöneticisi, sınıf ortamlarına katılır ve öğretili sürekli gözlemler, çalışanlardan neler beklendiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade eder, öğretim programlarını koordine eder, öğretim programlarının planlanmasında ve değerlendirilmesinde katılır, öğretilin amacına ulaşması için gerekli alternatif yöntemler belirler ve uydular, öğretim programlarının yüksek standartlara sahip olmasını ilgililerden bekler ve bu beklentisini paylaşır.

Klophf ve diğeri (1982), etkili okul yöneticilerinin özellik ve yeterliklerini tespit etmeye yönelik araştırmalarında; etkili okul yöneticilerinin özelliklerini, çalışanlarla açık ve dürüst bir şekilde iletişim içerisinde olma, çalışanların performansını artırmaya yönelik ikna yeteneği, çalışanlara eşitlik ilkesi doğrultusunda ilgi gösterme ve ilgi alanlarına eğilme, farklı fikir, bilgi ve kültürleri bütünleştirebilme ve girişimcilik olarak saptamışlardır. Etkili okul yöneticisinin yeterliklerini ise, etkili öğretim ortamının yaratılması, öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, öğretim programlarının geliştirilmesi, çalışanların yeterliliklerinin geliştirilmesi ve kaynakların etkili yönetimi olarak belirlemişlerdir.

Clark ve diğeri (1980), etkili okulun başarısına yönelik yapmış oldukları araştırmalarında, etkili okul yöneticilerinin, amaçları gerçekteşirmede ölçütler ortaya koyduklarını, öğretili uygun bir ortamı oluşturabilmek için çevreden destek sağlama noktasında başarılı olduklarını ve öğretim programlarında yüksek beklentiler içerisinde olduklarını ortaya koymuştur (Balcı,1993:28).

Blumberg ve Greenfield (1980), etkili 8 müdürle yapmış oldukları araştırmalarında yönetici etkililiğini üç madde de toplamışlardır. Önsezi, kişisel girişkenlik ve beceriklilik. Etkili okul müdürlerinin gelişmiş bir kişiliğe ve özgün bir bakış açısına sahip olduklarını saptamışlardır. Bu okul müdürlerinin saptanan belirgin özellikleri ise; çalışkan olmaları, hızlı karar verebilmeleri, görevlerini gerçekteştirirken becerikli olmaları ve okulu daha iyi bir düzeye getirmek gibi düşünsel hedeflerinin olmasıdır (Karallı,2003:30).

Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan araştırmalar, etkili okulda gerçekteşmesi gereken davranışları, bu davranışları kazanma yöntemlerini ve etkili okula ulaşmada eksik kalan yönleri ve çözümleri ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu bilgiler okullarımızın etkinleştirilmesine katkı sağlasa da, etkili okul kavramını toplumsal kültürden uzak düşünmemek, okulu toplumla bütünleştirmek durumundayız.

BÖLÜM - III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışmasına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada var olan bir durumu betimleyebilmek amacıyla tarama modeli, diğer bir deyişle betimsel alan araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekliyle değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005:77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan 07.03.2008 tarihinde alınan bilgilere göre; Ankara'nın 8 merkez ilçesinde 84 genel lise ve 36 Anadolu lisesi olmak üzere toplam 120 eğitim kurumu mevcuttur. Bu okullarda 4918'i genel liselerde, 2108'i Anadolu liselerinde olmak üzere toplam 7026 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın evrenini toplam 120 okulda görev yapan 7026 öğretmen oluşturmuştur. İlçeler bazında dağılım Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1
Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2007-2008 Öğretim Yılı)

İlçeler	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı				Toplam
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	Genel Liseler		Anadolu Liseleri		
			Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Altındağ	9	5	177	270	81	120	648
Çankaya	19	11	572	859	247	376	2054
Etimesgut	5	3	108	157	44	64	373
Gölbaşı	2	1	43	55	20	25	143
Keçiören	16	5	350	547	148	227	1272
Mamak	12	5	208	319	92	144	763
Sincan	5	1	140	206	60	87	493
Yenimahalle	16	5	345	538	155	242	1280
Toplam	84	36	1943	2951	847	1285	7026

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı

Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:105). Araştırmada tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak Ankara merkez ilçelerinde seçilen 26 genel lise ve 15 Anadolu lisesinde görevli 456 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde $\alpha = ,05$ örnekleme hatası dikkate alınmıştır. Örnekleme alınan okul sayıları ve oranları Tablo-2’de, öğretmen sayıları ve oranları Tablo-3’de gösterilmiştir.

Tablo-2
Örnekleme Alınan Okul Sayıları ve Oranları

İlçeler	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
	Evrende Bulunan Okul Sayısı	Örnekleme Alınan Okul Sayısı	(%)	Evrende Bulunan Okul Sayısı	Örnekleme Alınan Okul Sayısı	(%)
Altındağ	9	3	33	5	2	40
Çankaya	19	5	26	11	3	27
Etimesgut	5	2	40	3	1	33
Gölbaşı	2	1	50	1	1	100
Keçiören	16	4	25	5	3	60
Mamak	12	4	33	5	2	40
Sincan	5	2	40	1	1	100
Yenimahalle	16	5	31	5	2	40
Toplam	84	26	31	36	15	42

Tablo-3
Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları ve Oranları

İlçeler	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
	Evrende Bulunan Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	(%)	Evrende Bulunan Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	(%)
Altındağ	447	24	5.37	201	26	12.95
Çankaya	1431	63	4.40	623	63	10.11
Etimesgut	265	13	4.90	108	15	13.89
Gölbaşı	98	6	6.12	45	6	13.33
Keçiören	897	47	5.24	375	27	7.20
Mamak	527	30	5.69	236	25	10.59
Sincan	346	19	5.49	147	11	7.48
Yenimahalle	883	49	5.55	397	32	8.06
Toplam	4894	251	5.13	2132	205	9.61

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Ankara İli merkez ilçelerinde genel lise ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden, araştırmanın amaçları doğrultusunda bilgi toplamak için anket kullanılmıştır. Veri toplama aracının belirlenmesi aşamasında alan yazın taraması yapılmış, ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan anket, Balcı (1993)'nin hazırlamış olduğu “Etkili Okul” anketi kullanılarak araştırmacı tarafından yeniden hazırlanmıştır. Anket kullanım izni 10.12.2007 tarihinde alınmıştır. Anket, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü’ndeki öğretim elemanları tarafından içerik yönünden, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından dil, anlatım ve ifade uygunluğu yönünden incelenmiş ve anketin ana temasına sadık kalınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İstatistiksel anlamda uzman görüşü alınarak ankete ön uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin etkili okul algılarını ölçmeye yönelik okul yöneticisi boyutunda 12, öğretmen boyutunda 15, öğrenci boyutunda 6, okul çevresi-veli boyutunda 7 ve okul kültürü-ortamı boyutlarında ise 23 maddeye yer verilmiştir. Anket 63 maddeli 5’li Likert türü bir ölçektir.

3.4. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Hazırlanan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla, aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 116 öğretmenin yer aldığı bir pilot uygulama yapılmış, elde edilen veriler istatistiksel anlamda değerlendirilmiştir.

3.4.1. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır (Karasar, 2005:148). Bu anlamda ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan her bir alt boyut için ve aracın tamamında yer alan toplam 63 maddeye ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo-4
Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri
ve Madde Toplam Korelasyonları

Etkili Okulun Boyutları	Madde Sayısı	Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Değeri
Okul Yöneticisi	12	.69 - .82	.97
Öğretmen	15	.63 - .79	.96
Öğrenci	6	.44 - .64	.93
Okul Çevresi ve Veli	7	.61 - .73	.95
Okul Kültürü ve Ortamı	23	.65 - .86	.98
Toplam	63	.44 - .86	.99

Araç içerisinde 5 alt boyutta toplam 63 soru yer almaktadır. Birinci alt boyut “Okul Yöneticisi” alt boyutudur. Boyut içerisinde yer alan ilgili 12 maddenin, madde toplam korelasyonları .69 ile .82 arasındadır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .97$ ’dir. İkinci alt boyutu oluşturan “Öğretmen” boyutunun madde sayısı 15’dir. Madde toplam korelasyonları .63 ile .79 arasında değişmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .96$ ’dir.

Öğrencilerle ilgili algıları içeren “Öğrenci” alt boyutunda 6 madde yer almaktadır. Madde toplam korelasyonları .44 ile .64 arasındadır. Hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değeri $\alpha = .93$ 'tür. “Okul Çevresi ve Veli” dördüncü alt boyuttur. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .95$ olarak hesaplanmış ve madde toplam korelasyonları .61 ile .73 arasında değişmiştir. Son alt boyutu oluşturan “Okul Kültürü ve Ortamı” boyutunda 23 madde bulunmaktadır. Madde toplam korelasyonları .65 ile .86 arasında değişmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .97$ 'dir. Aracın tamamında yer alan 63 soru için yapılan iç tutarlılık analizleri sonucunda, madde toplam korelasyonları .44 ile .86 arasında değişmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .99$ olarak hesaplanmıştır.

Güvenilirlik, şu yada bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer (1,00)'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2005:148). Genel güvenilirliği .80 ile 1 arasında olan ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak görülmektedir. Bu anlamda araç $\alpha = .99$ Cronbach Alpha değeri ile yüksek derecede güvenilirliğe sahiptir.

Madde toplam korelasyonu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeleri bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .30'dan küçük olan maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006:171).

Bu anlamda aracımızda .30'dan küçük madde toplam korelasyon değeri olmadığından, uygulama için araçtan madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır. Pilot uygulama kapsamında yapılan analizler, aracın, yüksek geçerlik katsayısı ve uygun madde toplam korelasyon değerleriyle araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermiştir.

3.4.2. Geçerlik Çalışması

Ölçmede geçerlilik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2005:151). Geçerlik teknikleri için değişik sınıflamalardan bahsedilebilir. Bu sınıflamalar içerisinde en çok tercih edilen kapsam geçerliği ve yapı geçerliliğidir (Büyüköztürk, 2006:167).

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006:167-168).

Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi ve iç tutarlılık analizi tekniklerinden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2006:168).

Veri toplama aracının kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizleri yapılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan her bir alt boyut için ve aracın tamamında yer alan toplam 63 maddeye ilişkin faktör yük değerleri Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo-5
Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri

Etkili Okulun Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yük Değerleri
Okul Yöneticisi	12	.707 - .842
Öğretmen	15	.587 - .818
Öğrenci	6	.713 - .802
Okul Çevresi ve Veli	7	.684 - .813
Okul Kültürü ve Ortamı	23	.447 - .615
Toplam	63	.447 - .842

Birinci alt boyut “Okul Yöneticisi” alt boyutudur. Boyut içerisinde yer alan ilgili 12 maddenin, faktör yükü değerleri .707-842 arasındadır. İkinci alt boyutu

oluşturan “Öğretmen” boyutunun madde sayısı 15’dir. Faktör yükü değerleri .587-.818 arasında değişmiştir.

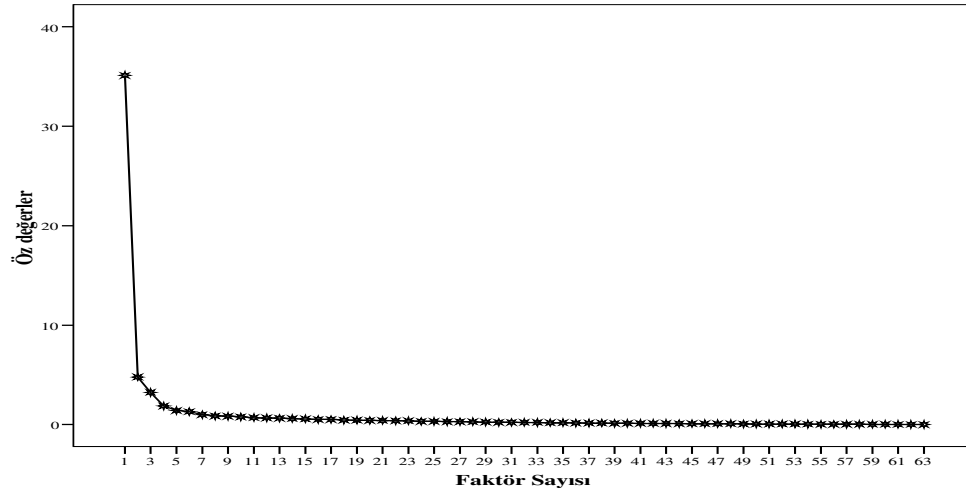
Öğrencilerle ilgili algıları içeren “Öğrenci” alt boyutunda 6 madde yer almaktadır. Faktör yükü değerleri .713-.802 arasındadır. “Okul Çevresi ve Veli” dördüncü alt boyuttur. Faktör yükü değerleri .684-.813 arasında değişmiştir. Son alt boyutu oluşturan “Okul Kültürü ve Ortamı” boyutunda 23 maddenin faktör yükü değerleri .447-.615 arasındadır.

Aracın tamamında yer alan 63 soru için ayrıca yapılan iç faktör analizi sonucunda, madde faktör yük değerleri .447-.842 arasında olup toplam açıklanan varyans %74’dür. Faktör analizine ilişkin sonuçlar Tablo-6’da, aracın tek boyutu ifade ettiğini gösteren faktör çözümleme grafiği de Şekil-1’de gösterilmiştir.

Tablo-6
Faktör Çözümleme Tablosu

Faktör	Öz değerler			Faktör yüklerinin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	35,111	55,731	55,731	35,111	55,731	55,731
2	4,779	7,585	63,316	4,779	7,585	63,316
3	3,233	5,131	68,448	3,233	5,131	68,448
4	1,863	2,956	71,404	1,863	2,956	71,404
5	1,414	2,244	73,648	1,414	2,244	73,648
6	1,299	2,062	75,710			
7	,998	1,584	77,294			
8	,876	1,391	78,686			
9	,834	1,323	80,009			
10	,780	1,239	81,248			
11	,689	1,094	82,342			
12	,673	1,068	83,410			
13	,651	1,033	84,443			
14	,597	,947	85,390			
15	,562	,892	86,282			
16	,525	,833	87,115			
17	,513	,815	87,930			
18	,458	,726	88,656			
19	,436	,692	89,348			
20	,421	,668	90,016			

Şekil-1
Faktör Çözümleme Grafiği



Faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için sınır değer, .30'a kadar indirilebilir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2006:124). Aracımızda tüm faktör yükü değerlerinin .45 ve üzerinde olması ve tüm boyutlarda açıklanan toplam varyansın %74 olması, aracımızın geçerliliğini göstermektedir. Diğer bir deyişle aracımız, ölçmek istediğimiz yapının (Etkili Okul Özellikleri) %74'ünü ölçebilmektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Anket formları, araştırmanın amacına etkin katkı sağlayabilmesi için örnekleme alınan okullara bizzat araştırmacı tarafından götürülmüştür. Okul yönetimine araştırma için gerekli izinler gösterilerek, okul yöneticilerinin belirlemiş olduğu koordinatörlerle işbirliğine gidilmiştir. Koordinatörlere araştırma ve anketin doldurulması hakkında gerekli bilgiler verilerek anketler bırakılmıştır. 15 günlük bir aradan sonra anketler araştırmacı tarafından koordinatörlerle iletişime geçilerek toplanmıştır. Araştırma var olan bir durumu tespit etmek amacıyla yapıldığı için anket hizmet süresi en az bir yıl olan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma için 600

anket bırakılmış ve bu anketlerin 456 (% 76) adeti geri dönmüştür. Anketlerin ilçeler bazında dönüş oranı Tablo-7’de gösterilmiştir.

Tablo-7
Uygulanan Anket Sayıları ve Oranları

İlçeler	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
	Dağıtılan Anket Sayısı	Toplanan Anket Sayısı	Dönüş Oranı (%)	Dağıtılan Anket Sayısı	Toplanan Anket Sayısı	Dönüş Oranı (%)
Altındağ	40	24	60	35	26	74
Çankaya	80	63	79	70	63	90
Etimesgut	25	13	65	20	15	75
Gölbaşı	10	6	60	10	6	60
Keçiören	60	47	78	35	27	77
Mamak	45	30	67	30	25	83
Sincan	30	19	63	15	11	73
Yenimahalle	60	49	82	35	32	91
Toplam	350	251	72	250	205	82

3.6. Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler SPSS 12.00 (Statistical Package For The Social 12.00 for Windows) programında analiz edilmiştir. Programında her bir alt probleme uygun olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri frekans ve yüzde dağılımları alınarak verilmiştir. Okulların “Etkili Okul Özellikleri”ni belirleyebilmek için anket formunda yer alan tüm sorulara verilen cevapların, maddeler ve boyutlar bazında ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okullar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını analiz edebilmek için her alt boyutta t-Test (Independent Sample t-Test) tekniği kullanılmıştır.

Cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Cinsiyet bağımsız değişkeni ile olan ilişki bağımsız t-Test kullanılarak hesaplanmıştır. Diğer bağımsız değişkenler için tekyönlü (one-way) varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda anlamlı bir farklılığın çıkmaması Tukey ve Tomheny çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılmasına gerek bırakmamıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak

alınmıştır. Veri toplama aracının 5'li Likert türü bir ölçek olması nedeni ile, elde edilen bulgular; 1.00 – 1.80 aralığı 'hiç etkili değil', 1.81 – 2.60 aralığı 'az etkili', 2.61 – 3.40 aralığı 'orta derecede etkili', 3.41 – 4.20 aralığı 'çok etkili' ve 4.21 – 5.00 aralığı 'tamamen etkili' olarak değerlendirilmiştir.

3.7. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo-8’de gösterilmiştir.

Tablo-8
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	313	%69
	Erkek	143	%31
Kıdem	1-5 yıl	8	%2
	6-10 yıl	79	%17
	11-15 yıl	158	%35
	16-20 yıl	120	%26
	21 yıl ve üstü	91	%20
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	1-2 yıl	124	%27
	3-4 yıl	106	%23
	5-6 yıl	84	%18
	7 yıl ve üstü	142	%31
Okul Türü	Genel Lise	251	%55
	Anadolu Lisesi	205	%45
TOPLAM (N)		456	%100

Araştırmaya katılan 456 öğretmenin 313 (%69)’ü kadın, 143 (%31)’ünün de erkek olduğu görülmüştür.

Kıdem dağılımlarına bakıldığında; kıdemi 1-5 yıl olanların sayısı 8 (%2), 6-10 yıl olanların sayısı 79 (%17), 11-15 yıl olanların sayısı 158 (%35), 16-20 yıl olanların sayısı 120 (%26) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların sayısının da 91 (%20) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde; 1-2 yıl hizmet süresi olanlar 124 (%27), 3-4 yıl olanlar 106 (%23), 5-6 yıl olanlar 84 (%18) ve 7 yıl ve üstü olanlar 142 (%31)’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 251 (%55)’i genel liselerde, 205 (%45)’i de Anadolu liselerinde görev yapmaktadır.

BÖLÜM – IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemi “Genel liselerde görevli öğretmen görüşlerine göre; genel liselerin okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin görüşleri Tablo-9’de gösterilmiştir.

Tablo-9
Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etkili Okul Boyutları	n	\bar{x}	S
Okul Yöneticisi	229	3.23	0.97
Öğretmen	232	3.40	0.94
Öğrenci	239	2.68	0.75
Okul çevresi ve veli	244	2.48	0.84
Okul kültürü ve ortamı	251	2.99	0.84

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ‘etkili okul’un boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenlerin, okul yöneticisi boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.23$), öğretmen boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.40$), öğrenci boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=2.68$), okul çevresi-veli boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=2.48$) ve okul kültürü-ortamı boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=2.99$) düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, ‘öğrenci’ boyutuna ilişkin görüşleri ($s=0.75$) boyutlar içerisinde homojen bir dağılım gösterirken, ‘okul yöneticisi’ boyutuna ilişkin görüşleri ($s=0.97$) heterojen bir dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin yöneticilerle olan ikili ilişkilerinin farklı olması bu heterojen dağılımın sebeplerinden olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili düşünceleri diğer boyutlara göre daha tutarlıdır.

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin performansını değerlendirmeye dönük ifadelerle olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}=3.23$) ortalama ile orta düzeydedir. Okul yöneticilerinin tamamen etkili oldukları söylenemez fakat genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerini ortalamanın biraz üstünde etkili bulmaktadır. Öğretmenlerin, beraber çalıştıkları diğer öğretmen arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeye dönük ifadelerle olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}=3.40$)'dır. Öğretmenlerin tamamen etkili oldukları söylenemese de genel olarak öğretmenlerin ortalamanın üstünde etkili öğretmen oldukları görülmektedir.

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin algıları ($\bar{x}=2.68$) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin çok da olumlu olmamasına rağmen, öğrencilerin orta düzeyde etkili oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere ilişkin olumlu görüş bildirme düzeyleri ($\bar{x}=2.48$)'dir. Öğretmenlerin okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Genel liselerde okul çevresi ve velilerin ortalamanın altında etkilidir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü ve ortamına ilişkin görüşleri ($\bar{x}=2.99$) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir.

Genel liselerde görev yapan öğretmenler, 'etkili okul'un gerçekleşen en etkili boyutunun ($\bar{x}=3.40$) 'öğretmenler' boyutu olduğunu ile sürerken, etkisi düşük olan boyutun ise ($\bar{x}=2.48$) 'okul çevresi ve veli' boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Genel liselerde gerçekleşen en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin boyut ise 'okul çevresi-veli' boyutudur.

Balcı (1993), Şişman (1996), Oral (2005), Yılmaz (2006) ve Yelok (2006), eğitim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine yönelik yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarına göre de; eğitim kurumlarımızın okul çevresi ve veli boyutunda etkinlik derecelerinin en az olduğu saptanmıştır. Oysa ki, eğitim kurumlarımızın etkili olabilmeleri için çevre ve velilerle bütünleşerek işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadolu liselerinde görevli öğretmen görüşlerine göre; Anadolu liselerinin okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin görüşleri Tablo-10’da gösterilmiştir.

Tablo-10
Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etkili Okul Boyutları	n	\bar{x}	S
Okul Yöneticisi	188	3.49	0.94
Öğretmen	190	3.74	0.68
Öğrenci	197	3.57	0.71
Okul çevresi ve veli	201	3.06	0.83
Okul kültürü ve ortamı	205	3.48	0.76

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, ‘etkili okul’un boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenler, okul yöneticisi boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.49$), öğretmen boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.74$), öğrenci boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.57$), okul çevresi-veli boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.06$) ve okul kültürü-ortamı boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.48$) düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin, ‘öğretmen’ boyutuna ilişkin görüşleri ($s=0.68$) boyutlar içerisinde homojen bir dağılım gösterirken, ‘okul yöneticisi’ boyutuna ilişkin görüşleri ($s=0.94$) heterojen bir dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin yöneticilerle olan ikili ilişkilerinin farklılık göstermesi bu heterojen dağılımın sebebi olabilir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin performansını değerlendirmeye dönük ifadelerle olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}=3.49$)’dur. Okul yöneticilerinin tamamen etkili oldukları söylenemez fakat genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerini orta düzeyde etkili bulmaktadırlar. Öğretmenlerin, beraber çalıştıkları diğer öğretmen arkadaşlarının performanslarını

değerlendirmeye dönük ifadelere olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}=3.74$)'dür. Öğretmenlerin tamamen etkili oldukları söylenemese de genel olarak öğretmenlerin, ortalamanın üstünde etkili öğretmen oldukları görülmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin algıları ($\bar{x}=3.57$) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin tamamen olumlu olmamasına rağmen, öğrencilerin ortalamanın üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere ilişkin olumlu görüş bildirme düzeyleri ($\bar{x}=3.06$)'dır. Öğretmenlerin okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde, okul çevresi ve velilerin orta derecede etkili oldukları görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü ve ortamına ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.48$) ortalama ile çoğunlukla etkili düzeyde gerçekleşmiştir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'etkili okul'un en etkin boyutunun ($\bar{x}=3.74$) 'öğretmen' boyutu olduğunu ileri sürerken, etkisi düşük olan boyutun ise ($\bar{x}=3.06$) 'okul çevresi ve veli' boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Anadolu liselerinde gerçekleşen en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin boyut ise 'okul çevresi-veli' boyutudur.

Gerek genel liseler, gerekse Anadolu liselerinde en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin olan boyut ise 'okul çevresi veli boyutu'dur. Her iki okul türü içinde en etkin boyutun öğretmen boyutu olması, araştırmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir çok eğitim kurumunda farklı gördüğümüz Anadolu liselerinin de, okul çevresi ve velilerle bütünleşebilmeleri noktasında sıkıntılar çektiği görülmektedir. Oysa ki; etkili okul çalışmaları, okulun çevresi ile bütünleşmesini, toplumun desteğini almasını ve eğitim öğretim faaliyetlerine velinin katılımını işaret etmektedir.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Genel liseler ve Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Etkili okulun boyutlarında genel liselerin ve Anadolu liselerinin madde bazında ortalamaları ve önem sıralamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca boyutlar bazında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test edilmiştir.

4.3.1. Okul Yöneticisi Boyutunda

Etkili okulun ‘yönetici’ boyutunda elde edilen bulgular ve madde bazında önem sıraları Tablo-11’de gösterilmiştir.

Tablo-11
Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bu Okulda Okul Yöneticisi	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre planlar ve uygulamaya koyar.	3.38	.99	3	3.63	1.08	4
2	Öğrenci başarısının artırılmasına ve ödüllendirilmesine önem verir.	3.45	1.11	1	3.69	1.05	2
3	Öğretim programlarını koordine eder.	3.41	1.07	2	3.65	.98	3
4	Eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilerle paylaşır.	3.36	1.08	4	3.72	1.15	1
5	Okul personelinin, kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerini sağlar.	3.25	1.23	6	3.44	1.18	9
6	Öğretmenlerin ilgi alanlarına eğilir, destek verir ve gelişmelerine olanak sunar.	2.80	1.18	11	3.11	1.23	11
7	Öğretim etkinliklerini izlemek ve eksiklikleri belirlemek amacıyla okulu gezer ve sınıfları ziyaret eder.	3.16	1.23	8	3.59	1.18	5
8	Okul personeli ve öğrencilerle sürekli iletişim halindedir.	3.28	1.17	5	3.49	1.13	7
9	Okul kurallarının uygulanmasında kararlıdır.	3.36	1.12	4	3.58	1.18	6
10	Okul personeline ve öğrencilere adil davranır.	3.15	1.20	9	3.45	1.12	8

Tablo-11'in devamı

11	Zamanı etkin ve verimli kullanır.	3.14	1.10	10	3.49	1.08	7
12	İnsan ilişkileri konusunda başarılıdır.	3.17	1.22	7	3.24	1.24	10

Tablo-11'de görüldüğü gibi, Genel liselerde okul yöneticisi “öğrenci başarısını artırma ve ödüllendirme” ($\bar{x}=3.45$), “eğitim programlarının koordine etme” ($\bar{x}=3.41$) ve “eğitim öğretim programlarını planlama ve uygulama” ($\bar{x}=3.38$) konularında en çok etkindirler. Anadolu liselerinde de okul yöneticisi benzer şekilde “öğrenci başarısını artırma ve ödüllendirme” ($\bar{x}=3.69$), “eğitim programlarının koordine etme” ($\bar{x}=3.65$) ve “eğitim öğretim programlarını planlama ve uygulama” ($\bar{x}=3.63$) konularında en çok etkindirler.

Okul yöneticilerinin en az etkin oldukları noktalara baktığımızda; genel liselerde “öğretmenlerin ilgi alanlarına eğilme, destek verme ve gelişmelerine olanak sunabilme” ($\bar{x}=2.80$) düzeyleri yer almaktadır. Anadolu liselerinde de bu madde ($\bar{x}=3.11$) yöneticilerin en az etkin oldukları konu olarak görülmektedir.

Etkili okullarda sürekli bir gelişim vardır. Öğretmenler ve diğer çalışanlar okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitime dönük yeni teknik ve uygulamaları takip etmek durumundadır. Tüm okul personelinin bu noktada koordine ve ikna edilmesi etkili yöneticinin görevidir. Yöneticilerimizin bu noktada sıkıntı çektikleri görülmektedir.

Etkili yöneticiler, zamanı etkili ve verimli kullanmanın yanı sıra, insan ilişkileri konusunda da başarılıdırlar. Çalışanlarına ve öğrencilere karşı davranışları adildir. Araştırma bulgularına göre; yöneticilerde bu davranışların gerçekleşme düzeyi düşüktür. Yöneticilerimiz okulun temel işlevlerinden çok günlük idari işlere yönelmiş durumdadır. Bu noktada, yöneticilerimizin okulun etkinleştirilmesinde negatif rol oynadıkları yorumu yapılabilir. Ancak unutmamak gerekir ki; yöneticilerimize yüklenen idari görevlerin çokluğu ve bürokratik işler, yöneticilerimize okulun temel amaçlarına eğilme şansını azaltmaktadır. Sebep her

ne olursa olsun yöneticilerimiz, etkili okul yaklaşımı içerisinde yer alan 'etkili yönetici' davranışlarını sergileme noktasında sıkıntı çekmektedirler.

Harris (2002), etkili okullarda, liderlerin görevleri üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre; etkili lider, işbirliğine gönüllülük ile ahlaki amaçları birleştirir. İş görenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını teşvik eder. Liderliğin sınırlarını genişleterek çalışanların takım çalışması sergileme ve karara katılma konularında işbirlikçi bir ortam hazırlar.

Balcı (1993), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarını belirlemek amacı ile yaptığı araştırma sonucunda; en çok gerçekleşen yönetici davranışlarını, öğrenci başarısına önem verme olarak belirlemesi bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, 'okul yöneticisi' alt boyutuna ilişkin görüşleri bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo-12'de gösterilmiştir.

Tablo-12
Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Okul Yöneticisi	Genel Lise	229	3.23	0.92	2.886	0.004*
	Anadolu Lisesi	188	3.49	0.94		

* $p \leq 0.05$

Öğretmenlerin, 'okul yöneticisine' ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(415)} = 2,886, p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'okul yöneticisi' boyutunda ($\bar{x} = 3.49$) Genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x} = 3.23$) göre daha olumlu düşünmektedirler. Anadolu liseleri 'okul yöneticisi' boyutunda genel liselerden daha etkindir.

Gerek genel liseler, gerekse Anadolu liselerinde okul yöneticilerinin, öğretim programlarını koordine etme ve öğretim programlarının uygulanması gibi yönetsel işlere yöneldiği, etkili yönetici olma, öğretim lideri davranışları sergileme konularında düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç Balcı (1993), Şişman (1996) ve Yelok (2006)'un yapmış olduğu araştırmalarda alınan sonuçları

desteklemektedir. Gümüşeli (1996), İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği araştırmasında; bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri çalışmaya teşvik etme, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görevlerine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu çok yazarca vurgulanmıştır. Araştırmacılar okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştiremediklerini bulmuşlardır (Balıcı, 2003:62-63). Bu çalışmada, okul yöneticilerimizin öğretim liderliğini gerçekleştiremedikleri noktasında bulguları desteklemektedir. Benzer bir çalışmada; Demirtaş (1997), “Etkili Yönetici Davranışları” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin yapmış olduğu işlerin önem sırasına göre; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri ve eğitim işleri olduğunu saptamıştır. Etkili okulda eğitim işleri en son sırada değil, ilk sırada yer almak durumundadır. Okul yöneticilerimiz, okul çalışanlarının ve öğretmenlerin gelişimlerine önem vermemektedirler. Tınmaz (2000)’ın, yöneticilerin etkililiği üzerine yaptığı çalışma sonucuna göre, okul yöneticilerinin, personelden sadece verilen görevi yapmalarını bekledikleri, onların yetenek ve yeterliliklerini dikkate almadıkları görülmektedir.

Etkili okullarda okul yöneticisi çalışanlar arasında işbirliğini sağlamak durumundadır. Klophe ve diğerleri (1982), etkili okul yöneticilerinin özellik ve yeterliklerini tespit etmeye yönelik araştırmalarında; etkili okul yöneticilerinin özelliklerini, çalışanlarla açık ve dürüst bir şekilde iletişim içerisinde olma, çalışanların performansını artırmaya yönelik ikna yeteneği, çalışanlara eşitlik ilkesi doğrultusunda ilgi gösterme ve ilgi alanlarına eğilme, farklı fikir, bilgi ve kültürleri bütünleştirebilme ve girişimcilik olarak saptamışlardır.

Etkili okul çalışmaları, etkili yöneticinin okulun tüm unsurlarını okulun amaçları doğrultusunda eşgüdümleyebilen bir lider olduğu noktasında birleşmektedir. Okullarımızda etkili liderlerin olmadığı görülmektedir. Her ne kadar Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin etkililik düzeylerinin genel liselerde görevli yöneticilere göre yüksek olsa da; genel anlamda ortaöğretim okul

yöneticilerimizin eksik oldukları noktalar ortaktır. Bu noktaların etkili okul anlayışı ile çelişmesi ise üzerinde düşünülmesi gereken diğer bir husustur.

4.3.2. Öğretmen Boyutunda

Etkili okulun 'öğretmen' boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara ve madde önem sıralarına Tablo-13'de yer verilmiştir.

Tablo-13
Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bu Okulda Öğretmenler	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1	Okulun amaçlarına ilişkin ortak bir bilince ve işbirliğine sahiptirler.	3.37	.99	8	3.72	1.02	7
2	Eğitim öğretimin amacına ulaşması için çaba gösterirler.	3.70	.88	1	4.00	.90	1
3	Eğitim öğretim sürecindeki yeni yöntem ve teknikleri takip ederler.	3.36	.97	9	3.63	.86	9
4	Eğitim öğretimin amacına ulaşabilmesi için gerekli sınıf ortamını sağlar.	3.51	.90	5	3.79	.86	5
5	Öğrencilerle iyi bir iletişim içerisindedir.	3.57	.92	3	3.91	.86	3
6	Mesleki alandaki gelişmeleri takip eder ve kendilerini geliştirirler.	3.29	.96	11	3.51	.95	12
7	Öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde gelişmelerine olanak sağlar.	3.28	.92	12	3.58	.83	10
8	Her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.	3.21	1.02	14	3.73	.91	6
9	Öğrencileri öğrenmeye,araştırmaya teşvik eder.	3.31	.96	10	3.73	.88	6
10	Sorumluluk sahibidir ve verilen görevi yerine getirir.	3.65	.81	2	3.99	.86	2
11	Öğrencilere model olacak örnek davranışlar sergilerler.	3.48	.86	6	3.85	.88	3
12	Öğrenme gücünü çeken öğrencilerle ilgilenir ve onlara daha fazla zaman ayırır.	3.26	.98	13	3.54	.89	11
13	Ev ödevi ile okul dışı çalışmaların yapılmasına özen gösterirler.	3.38	.91	7	3.66	.82	8
14	Eğitim öğretim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında başarılıdırlar.	3.52	.82	4	3.84	.90	4
15	Öğretim materyallerinin seçiminde başarılıdırlar.	3.36	.84	9	3.73	.80	6

Genel liselerde öğretmenler, “eğitim öğretimin amacına ulaşması için çaba harcama” ($\bar{x}=3.70$) ve “sorumluluk sahibi olma ve verilen görevi yerine getirme” ($\bar{x}=3.65$) konularında en çok etkindirler. Anadolu liselerinde de öğretmenler, benzer şekilde “eğitim öğretimin amacına ulaşması için çaba harcama” ($\bar{x}=4.00$) ve “sorumluluk sahibi olma ve verilen görevi yerine getirme” ($\bar{x}=3.99$) konularında en çok etkindirler.

Öğretmenlerin en az etkin oldukları noktalara baktığımızda; genel liselerde “her öğrencinin öğrenebileceğine inanma” ($\bar{x}=3.21$) düzeyleri yer almaktadır. Anadolu liselerinde ise “öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme ve kendilerini geliştirme” ($\bar{x}=3.51$) düzeylerinde en az etkin oldukları görülmektedir.

Balcı (1993), Şişman (1996) ve Yelok (2006)’un araştırmalarında da benzer sonuçlar alınmıştır. Anadolu liselerinde öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançları genel liselere göre yüksektir. Balcı (1993), araştırmasında bu sonucu öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğretim yapmalarına bağlamıştır. Anadolu liselerinde öğrenci sayısının genel liselere göre az olması Balcı (1993)’nın yorumunu desteklemektedir.

Öğretmenler, eğitim-öğretimin amacına ulaşması için çaba göstermektedirler. Buna karşın, mesleki gelişmeleri takip etme, öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde gelişmelerine olanak sağlama ve öğrenme gücünü çeken öğrencilerle ilgilenme noktasında ki algıları düşüktür. Bu durum bir tezatı ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretimin amacına ulaşması için her öğrencinin yetenekleri ölçüsünde gelişimi esastır. Öğretmenlerin bu noktaları farklı derecede algılamaları etkili okul felsefesi ile uyuşmamaktadır.

Baştepe (2002), araştırmasında öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenebileceğine inanma düzeylerinin yüksek, buna karşın kendilerini sürekli olarak geliştirme çabası gösterme düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada genel liselerde görevli öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenebileceğine inanma düzeyleri en düşük

düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuç Baştepe (2002)'nin araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Gerek genel liseler, gerekse Anadolu liselerinde görevli öğretmenler görevlerini, eğitim öğretim programlarının uygulanması, verilen görevi yerine getirme ve öğrencilerle iyi iletişim kurabilme olarak algılamaktadırlar. Uygulanan programın öğrenme için ne derece yeterli olduğu ve verilen görevin yerine getirilmesi okulun amaçlarına ne derecede etki ettiği konusunda algıları zayıftır.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, 'öğretmen' alt boyutlarına ilişkin görüşleri bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo-14'de gösterilmiştir.

Tablo-14
Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Öğretmen	Genel Lise	232	3.40	0.74	4.960	0.000*
	Anadolu Lisesi	190	3.74	0.68		

*p<0.05

Öğretmenlerin, 'öğretmen' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(420)}= 4,960$, $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'öğretmen' boyutunda ($\bar{x}=3.74$), Genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=3.40$) göre daha olumlu düşünmektedirler. Diğer bir ifade ile Anadolu liselerinde görevli öğretmenler genel liselerde görevli öğretmenlerden daha etkilidir. Anadolu liselerine öğretmenlerin belli kriterler doğrultusunda seçilmeleri, öğretmenlerin etkililiğine ilişkin algılarında farklılık yaratıyor olabilir.

4.3.3. Öğrenci Boyutunda

Etkili okulun ‘öğrenci’ boyutuna ilişkin elde edilen bulgular ve madde önem sıraları Tablo-15’de gösterilmiştir.

Tablo-15
Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bu Okulda Öğrenciler	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1	Kendilerinden neler beklendiğini ve sorumluluklarını bilirler.	2.72	.91	3	3.48	.95	3
2	Okul imkanlarından (kütüphane, laboratuvar vs.) yararlanma konusunda isteklidirler.	2.62	.93	5	3.42	.98	6
3	Grup çalışmaları konusunda isteklidirler ve birbirlerine yardımcı olurlar.	2.73	.93	2	3.43	.93	5
4	Öğretilenlerin çoğunu öğrenebilecek beceriye sahiptirler.	2.97	.91	1	4.02	.84	1
5	Öğrendiklerini sorgulama, yorumlama ve gerçek hayatla ilişkilendirebilme becerisine sahiptir.	2.65	.96	4	3.71	.85	2
6	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	2.49	.91	6	3.46	.95	4

Araştırmaya katılan öğretmenler, genel liselerde ki öğrencileri, “öğretilenlerin çoğunu öğrenebilecek beceriye sahip olmaları” ($\bar{x}=3.70$) noktasında en çok etkin olarak algılamaktadırlar. Anadolu liselerinde de bu konu ($\bar{x}=4.02$) en yüksek etkililik derecesine sahiptir.

Genel liselerde öğrenciler, “öğretim etkinliklerine zaman ayırma” ($\bar{x}=2.49$), Anadolu liselerinde ise “kütüphane, laboratuvar gibi okul imkanlarından faydalanma” ($\bar{x}=3.42$) noktalarında en az etkindirler.

Bu sonuçlar Balcı (1993), Şişman (1996) ve Yelok (2006)’un araştırmalarında da görülmektedir. Okul geliştirme programları kapsamında yürütülen araştırmalara göre; öğrencilerin okul öncesinde kazanmış oldukları beceriler ve okula getirdikleri kültür, okulların etkili okul olma düzeyleri ile

yakından ilişkilidir (Werf, 1997:430-448). Bu anlamda öğrencilerin öğrenme potansiyeline sahip olduğu ama okulun amaçları doğrultusunda motive edilmedikleri görülmektedir.

Etkili okulda öğrenci, kendisine sunulan imkanları en iyi şekilde değerlendirir, öğrenmeye isteklidir. Fakat bulgulara baktığımızda, öğrencilerimizin kendilerine sunulan imkanlardan faydalanmadıkları ve öğrenme etkinliklerine zaman ayırmadıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okulun amaçları konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Etkili okul yaklaşımında, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğine dayalı birlikte öğrenmenin ve grup etkileşiminin olduğu vurgulanmaktadır. Okullarımızın bu noktada sıkıntılar içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, 'öğrenci' alt boyutuna ilişkin görüşleri bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo-16'da gösterilmiştir.

Tablo-16
Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Öğrenci	Genel Lise	239	2.68	0.75	12.566	0.000*
	Anadolu Lisesi	197	3.57	0.71		

* $p \leq 0.05$

Öğretmenlerin, 'öğrenci' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(434)} = 12.566, p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'öğrenci' boyutunda ($\bar{x} = 3.57$) genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x} = 2.68$) göre daha olumlu düşünmektedirler. Genel liselerde öğrenciler orta düzeyde etkili iken, Anadolu liselerinde öğrenciler ortalamanın üzerinde etkilidir. Anadolu liseleri ile genel liselerin en çok öğrenci boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu fark, Anadolu liselerine öğrencilerin seçilerek gelmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Balcı (1993), Şişman (1996), Yelok (2006) ve Başar (2006)'ın yaptıkları araştırmaların sonuçları, öğrencilerin grup çalışması sergileyemedikleri ve okulun imkanlarından yararlanamadıkları noktasında birleşmektedir. Oysa ki, etkili okul anlayışında öğrencilerin istekli olmaları, kendilerine verilen imkanları değerlendirmek durumunda olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu anlamda motive edilmesi yönetici, öğretmen ve veli işbirliğinin sağlanmasından geçmektedir. Öğrenciler her durumda okul imkanlarından faydalanmaları noktasında teşvik edilmelidir.

4.3.4. Okul Çevresi ve Veli Boyutunda

'Okul çevresi ve veli' boyutunda elde edilen bulgular ve madde önem sıraları Tablo-17'de yer almaktadır.

Tablo-17
Okul Çevre ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Bu Okulda Öğrenci Velileri	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1	Okulun etkinliklerine katılır ve destek verirler.	2.30	.95	7	2.88	1.00	7
2	Okul yönetimi ve öğretmenlerle iyi bir iletişim ve etkileşim içerisindedirler.	2.53	.93	3	3.06	.97	3
3	Başarının artırılabilmesi için gerekenleri yapma konusunda isteklidirler.	2.55	1.02	2	3.09	1.00	2
4	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	2.73	1.05	1	3.42	1.04	1
5	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilir ve bu amaçla birlikte hareket ederler.	2.40	.95	5	2.98	.97	5
6	Okulda alınan eğitim öğretimle ilgili karar sürecine katılırlar.	2.36	1.04	6	2.95	1.03	6
7	Öğrencileri hakkında öğretmenler ve yöneticilerle sık görüşürler.	2.48	1.03	4	3.05	.95	4

Tablo-17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 'okul çevresi ve veli' boyutundaki algılarının önem sıralamaları, genel liseler ve Anadolu liseleri için aynıdır. Her iki okul türü içerisinde de velilerin, "öğrenci sorunlarını öğretmen

ve yöneticilerle tartışabilme” becerileri en çok etkin oldukları noktadır. Bu düzey genel liselerde ($\bar{x}=2.73$) orta düzeyde gerçekleşirken, Anadolu lisesinde ($\bar{x}=3.42$) ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. Genel liselerde veliler, “okulda alınan eğitim öğretimle ilgili karar sürecine katılma”($\bar{x}=2.36$) konusunda en az etkinen, benzer şekilde Anadolu liselerinde de ($\bar{x}=2.95$) veliler aynı konuda en az etkindirler.

Balcı (1993), Şişman (1996) ve Yelok (2006)’un araştırmalarını destekler şekilde genel liseler ve Anadolu liselerinde veliler, öğrencileri hakkında öğretmen ve yöneticilerden rahatlıkla bilgi alabilmektedirler. Oysa ki; okulun etkin olabilmesi için velilerin karar sürecine katılmaları ve öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu anlamda her iki okul türünde de benzer sıkıntılar vardır.

Girmen (2001), yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ortaöğretim kurumlarının etkililiği üzerine yapmış olduğu araştırmasında, velilerin yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabildiklerini buna karşın okulun kendilerinden neler beklediği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamıştır.

Velilerimizin okul ile olan ilişkileri sadece bilgi alma amaçlıdır. Etkili okul yaklaşımı içerisinde veliler, eğitim-öğretimin amaçları doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar. Öğrenmeye dönük ortak hareket ederler. Birbirlerinin tecrübelerinden faydalanır ve sürekli iletişim halindedirler. Okullarımızda, veli desteğinin alındığı etkili bir yapı söz konusu değildir. Bu sonuç sadece velilerin gerekli katkıyı sağlamaması ile ilgili değil, aynı zamanda velinin okuldan beklentileri ile de yakından ilgilidir. Yönetici, öğretmen ve veli işbirliğinin sağlanması, etkili okul yaklaşımında temel taşlardan biridir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, ‘okul çevresi ve veli’ alt boyutuna ilişkin görüşleri bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo-18
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Okul çevresi ve veli	Genel Lise	244	2.48	0.84	7.283	0.000*
	Anadolu Lisesi	201	3.06	0.83		

*p≤0.05

Öğretmenlerin, ‘okul çevresi ve veli’ boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(443)}= 7.283, p\leq 0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, ‘okul çevresi ve veli’ boyutunda ($\bar{x}=3.06$) genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=2.48$) göre daha olumlu düşünmektedirler. Anadolu liselerinde velilerin genel liselerdeki velilere göre, okulla biraz daha bütünleştiklerini söyleyebiliriz. Bu sonuç Anadolu lisesi velilerinin daha bilinçli, duyarlı ve ilgili olduğu konusunda ki toplumsal bir düşünceyi desteklemektedir.

4.3.5. Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda

‘Okul kültürü ve ortamı’ boyutunda elde edilen bulgular ve madde önem sıraları Tablo-19’da gösterilmiştir.

Tablo-19
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	(Okul Ortamı) Bu okulda	Genel Liseler			Anadolu Liseleri		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1	Öğrenim çevresi, öğrenci için okul başarısına katkı sağlayacak niteliktedir.	2.83	1.11	17	3.33	1.10	15
2	Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	2.90	1.02	15	3.40	1.02	13
3	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	2.97	1.12	12	3.41	1.06	12
4	Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	2.99	1.02	11	3.45	1.01	10
5	Değişimi ve gelişimi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	2.94	1.00	13	3.39	.98	14

Tablo-19'un devamı

6	Yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve etkileşim vardır.	2.94	.94	13	3.29	.98	16
7	Yönetici ve öğretmenler öğrencilere gerekli ilgiyi gösterir ve öğrenciler bu ilginin farkındadırlar.	3.27	1.00	5	3.58	.90	6
8	Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, gereken şekilde toplum önünde onore edilir.	3.40	1.12	3	3.79	1.08	4
9	Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir ve öğrenciye başarıları hakkında bilgi verilir.	3.62	1.02	1	4.06	.91	1
10	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, okul yönetimine katılma ve sosyal faaliyetler gibi) fırsatlar verilir.	3.60	1.02	2	3.98	.97	2
11	Dersler nitelikli öğretim ortamlarında ve küçük gruplarla yapılır.	2.73	1.14	20	3.41	.97	12
12	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır	2.74	.99	19	3.46	.98	9
13	Eğitim araç ve gereçleri yeterlidir.	2.64	1.09	21	3.39	1.08	14
14	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda ortak bir anlayış içerisindeyler.	3.06	1.17	7	3.26	1.10	17
15	Tüm personel bir takım çalışması sergiler.	2.81	1.06	18	3.17	1.06	19
16	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	2.89	1.02	16	3.22	1.01	18
17	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	3.21	.98	6	3.65	.95	5
18	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	3.00	.99	10	3.54	.88	7
19	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	3.34	1.08	4	3.82	.96	3
20	Öğretmenlerin etkinliğini artırabilmek için gerekli planlamalar ve düzenlemeler yapılır.	3.02	1.06	8	3.53	.96	8
21	İşbirlikçi bir çalışma ortamı vardır.	3.01	1.00	9	3.42	.98	11
22	Bireysel çaba teşvik edilir ve ödüllendirilir.	2.93	1.10	14	3.41	1.04	12
23	Öğrencilerin bireysel gelişimine katkı sağlayabilecek sosyal etkinlikler yapılmaktadır.	3.00	1.10	10	3.40	.95	13

Tablo-19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler genel liselerde ‘okul kültürü ve ortamı’ boyunda “öğrencinin başarısının takip edilmesi ve öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilmesi” ($\bar{x}=3.41$) konusuna en çok katılmaktadırlar. Benzer şekilde Anadolu liselerinde de “öğrencinin başarısının takip edilmesi ve öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilmesi” ($\bar{x}=4.06$) noktası en çok etkindir. Her iki okul türü için de bu seviye ortalamanın üzerindedir.

‘Okul kültürü ve ortamı’ boyutunda okullarımızın en az etkin oldukları noktalara baktığımızda; genel liselerde “eğitim araç gereçlerinin yeterliliği” ($\bar{x}=2.64$) en az etkin olarak yer almaktadır. Anadolu liselerinde ise “tüm okul personelinin bir takım çalışması sergilemesi” ($\bar{x}=3.17$) noktasında etkililik düzeyi en az bulunmuştur.

Okulların eğitim araç gereçleri konusunda yeteli olmadıkları Şişman (1996) ve Yelok (2006)’un araştırmalarını desteklemektedir. Anadolu liselerinde ise araç gereçlerden öte sıkıntı, personelin bir takım ruhu sergileyememesidir. Bu durum etkili okul felsefesiyle bağdaşmamaktadır.

İpek (1999), Resmi Liseler ve Özel Liselerde örgüt kültürü ile öğretmen-öğrenci ilişkisini incelediği araştırmasında, kurumların amacına ulaşabilmesi için destekleyici bir kültüre sahip olmadıklarını saptamıştır. Karadoğan (2000), eğitimcilerin ve ilgili toplumsal grupların (eğitim örgütleri, veli ve akademisyenler) geleceğin etkili okullarını oluşturmaya yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, katılımcıların okullarımızın modern teknoloji ile donatılması ve 21. yüzyıl gereklerini yerine getirebilecek çağdaş yönetsel bir yapıya kavuşturulması noktasında birleştikleri sonucuna varmıştır.

Kurumlarımızın etkili öğretim ortamlarını kuramadıkları ve etkili bir okul kültürünü oluşturamadıkları görülmektedir. Bu sonuç yapılan araştırmaları desteklemektedir. Etkili okul felsefesinde, etkin öğretim ortamlarının sağlanması vardır. Bu araştırmada okullarımızın etkin öğretim ortamlarını sağlayamadıkları görülmektedir. Etkili okul yaklaşımı içerisinde tüm personel bir takım çalışması

sergiler ve örgütte paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı vardır. Okul çevresi, öğrencinin başarısına katkı sağlayacak niteliktedir. Bu özellikler, etkili okulları diğerlerinden ayıran temel özelliklerdir.

Örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmesi ve etkili olabilmeleri için, çalışanların işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekir. Örgüt üyeleri bir takım ruhu içerisinde davranış sergilemek durumundadır. Yönetici, çalışanlar arasında bir sinerji yaratabilmelidir. Okullarımızın örgütsel etkililik yaklaşımı içerisinde yer alan değerlere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nokta eğitim kurumlarımızın geleceği adına düşündürücüdür.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ‘okul kültürü ve ortamı’ alt boyutuna ilişkin görüşleri bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo-20’de gösterilmiştir.

Tablo-20
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{x}	S	t	p
Okul Kültürü ve Ortamı	Genel Lise	251	2.99	0.84	6.436	0.000*
	Anadolu Lisesi	205	3.48	0.76		

*p≤0.05

Öğretmenlerin, ‘okul kültürü ve ortamı’ boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(454)}= 6.436, p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler okul kültürü ve ortamı boyutunda ($\bar{x}=3.48$), genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=2.99$) göre daha olumlu düşünmektedirler. Genel liselerin ‘okul kültürü ve ortamı’ orta düzeyde etkiliyken Anadolu liselerinde ortalamanın üzerinde etkilidir. Anadolu liselerinin, genel liselere göre daha geniş imkanlara sahip olmaları, bu farklılığın sebeplerinden olabilir.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı boyutları yönünden algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Etkili okul boyutlarında genel liseler ve Anadolu liselerinin; cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süreleri bağımsız değişkenlerine göre grup içi karşılaştırmalı testleri yapılmış, testlerin bulguları okul türüne göre değerlendirilmiştir.

4.4.1. Okul Yöneticisi boyutunun katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması

Öğretmenlerin, etkili okulun ‘okul yöneticisi’ boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği onların görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo-21’de gösterilmiştir.

Tablo-21
Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul Yöneticisi	erkek	75	3.30	1.03	53	3.27	0.99
	kadın	154	3.19	0.87	135	3.58	0.91

Genel liselerde görev yapan erkek öğretmenlerin ‘okul yöneticisi’ alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=3.30$), Anadolu liselerinde görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.27$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Anadolu liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin ‘okul yöneticisi’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.58$) , genel liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.19$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını çözümleyebilmek için grup içi t-testleri yapılmış, sonuçları Tablo-22’de gösterilmiştir.

Tablo-22
Okul Yöneticisi Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü		Sd	t	p
Okul Yöneticisi	Genel Lise	Cinsiyet	227	0.835	0.405
	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	186	2.015	0.045*

*p≤0.05

Katılımcıların algılarına göre; Anadolu liselerinde, 'okul yöneticisi' [$t_{(186)}=2.015$, $p \leq 0,05$] boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülürken, genel liselerde [$t_{(195)}=.835$, $p \geq 0,05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anadolu liselerinde görev yapan kadın öğretmenler, okul yöneticisini erkek öğretmenlere göre daha olumlu algılamaktadır. Genel liselerde görevli öğretmenlerin, okul yöneticisine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık yaratmaması, Başar (2006), Yelok (2006) ve Oral (2005)'in araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-23'de verilmiştir.

Tablo-23
Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul Yöneticisi	1-5 yıl	4	3.31	0.95	3	3.31	0.97
	6-10 yıl	35	3.07	0.92	41	3.26	1.02
	11-15 yıl	82	3.24	0.95	64	3.70	0.90
	16-20 yıl	54	3.23	0.88	54	3.45	0.87
	21 yıl ve üstü	54	3.30	0.94	26	3.44	1.01
	Toplam		229	3.23	0.92	188	3.49

Genel liselerde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.31$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.07$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.24$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.23$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.30$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.31$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.26$), 11-15 yıl

kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.70$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.45$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.44$) düzeyinde görüş bildirmiştir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ‘okul yöneticisi’ alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Anadolu liselerinde farklı kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Sadece, genel liselerde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ‘okul yöneticisi’ ve ‘öğretmen’ alt boyutuna ilişkin görüşleri, Anadolu liselerinde 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile aynıdır.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve sonuçları Tablo-24’de gösterilmiştir.

Tablo-24
Okul Yöneticisi Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul Yöneticisi	Gruplar arası	1.257	4	0.314	0.366	0.833
		Gruplar içi	192.385	224	0.859		
		Toplam	193.646	228			
Anadolu Lisesi	Okul Yöneticisi	Gruplar arası	5.147	4	1.287	1.465	0.215
		Gruplar içi	160.765	183	0.878		
		Toplam	165.912	187			

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre, ‘okul yöneticisi’ boyutunda genel liselerde [$F_{(4-228)} = .366, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(4-187)} = 1.465, p \geq 0,05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okul yönetisine yönelik algılarını etkilememiştir. Balcı (1993), ilköğretim okullarının etkililiği üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin yönetici boyutuna ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşması, bu araştırmada kıdeme ilişkin alınan sonuçlarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo-25’de verilmiştir.

Tablo-25
Okul Yöneticisi Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin
Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul Yöneticisi	1-2 yıl	53	3.28	0.89	62	3.40	1.01
	3-4 yıl	42	3.03	0.94	56	3.50	0.98
	5-6 yıl	54	3.18	0.90	25	3.56	0.72
	7 yıl ve üstü	80	3.33	0.95	45	3.57	0.92
	Toplam	229	3.23	0.92	188	3.49	0.94

Genel liselerde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.28$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.03$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.18$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.33$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.40$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.50$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.56$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.57$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'okul yöneticisi' alt boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Genel liselerde 3-4 yıl ve 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 'okul yöneticisi' boyutunda ortalamanın altında görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okula ilk geldiklerinde yönetimi olumlu bulmaları ve zamanla yönetimin eksikliklerini görebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin, okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve sonuçları Tablo-26'da gösterilmiştir.

Tablo-26
Okul Yöneticisi Boyutunda Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul Yöneticisi	Gruplar arası	2.756	3	0.919	1.083	0.357
		Gruplar içi	190.886	225	0.848		
		Toplam	193.642	228			
Anadolu Lisesi	Okul Yöneticisi	Gruplar arası	0.944	3	0.315	0.351	0.788
		Gruplar içi	164.967	184	0.897		
		Toplam	165.912	187			

*p<0.05

Katılımcıların algılarına göre, ‘okul yöneticisi’ boyutunda genel liselerde [$F_{(3-228)}= 1.083, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(3-187)}= .351, p \geq 0,05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin ‘yönetici’ boyutuna ilişkin algılarını etkilememiştir. Başar (2006), Yelok (2006) ve Yılmaz (2006), araştırmalarında, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerinin, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin algılarını etkilememiştir.

4.4.2. Öğretmen boyutunun katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması

Öğretmen görüşlerinin, etkili okulun ‘öğretmen’ boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği onların görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo-27’de gösterilmiştir.

Tablo-27
Öğretmen Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğretmen	erkek	80	3.44	0.68	55	3.55	0.73
	kadın	152	3.37	0.77	135	3.82	0.65

Anadolu liselerinde görev yapan erkek öğretmenlerin ‘öğretmen’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.55$), genel liselerde görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.44$) göre daha olumludur. Anadolu liselerinde görev yapan kadın

öğretmenlerin ‘öğretmen’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.82$), Genel Liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.37$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Gerek genel lisede, gerekse Anadolu liselerinde görev yapan bayan öğretmenlerin ‘öğretmen’ boyutuna ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Fakat, Anadolu liselerinde görev yapan bayan öğretmenlerin ‘öğretmen’ boyutuna ilişkin görüşleri ($s=0.65$) homojen iken, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($s=0.77$) heterojen bir dağılım göstermektedir. Genel liselerde görevli bayan öğretmenler, kendilerini daha olumlu değerlendirmiş olabilir. Bu farklılıkların istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını çözümleyebilmek için grup içi t-testleri yapılmış, sonuçları Tablo-28’de gösterilmiştir.

Tablo-28
Öğretmen Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü		Sd	t	p
Öğretmen	Genel Lise	Cinsiyet	230	0.631	0.529
	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	188	2.511	0.013*

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre, Anadolu liselerinde ‘öğretmen’ boyutunda [$t_{(188)} = 2.511$, $p \leq 0,05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülürken, genel liselerde [$t_{(230)} = .631$, $p \geq 0,05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kadın öğretmenlerin daha iyi koşullarda görev yapma istekleri, kurumlar arasında anlamlı farklılığın olmasına etki ediyor olabilir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-29’da verilmiştir.

Tablo-29
Öğretmen Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğretmen	1-5 yıl	4	4.20	0.55	4	4.02	0.36
	6-10 yıl	35	3.39	0.58	40	3.63	0.74
	11-15 yıl	86	3.34	0.71	60	3.85	0.71
	16-20 yıl	52	3.43	0.77	55	3.77	0.64
	21 yıl ve üstü	55	3.40	0.84	31	3.58	0.59
	Toplam	232	3.40	0.74	190	3.74	0.68

Genel liselerde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4.20$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.39$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.34$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.43$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.40$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4.02$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.63$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.85$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.77$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.58$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'öğretmen' alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Anadolu liselerinde farklı kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Yalnızca, genel liselerde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin 'öğretmen' alt boyutuna ilişkin görüşleri, Anadolu liselerinde 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

Her iki okul türü içerisinde de 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 'öğretmen' boyutuna ilişkin daha olumlu düşünmektedirler. Bunu sebebi genç öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görme eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 'öğretmen' boyutuna ilişkin görüşlerinin, genel liselerde ($s=0.55$), Anadolu liselerinde ($s=0.36$) standart sapma değerleri ile homojen bir dağılım göstermesi bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca, araştırmanın Ankara merkez ilçelerinde yapılması nedeni ile, araştırmaya katılan 1-5 yıl kıdeme sahip

olan öğretmen sayısı her iki okul türü için de 4'dür. Bu kişilerin mevcut durumu gösterebilmeleri için yeterli bir sayı olmadığı düşünülebilir.

Anadolu ve Genel Liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınınmış ve sonuçları Tablo-30'da gösterilmiştir.

Tablo-30
Öğretmen Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Öğretmen	Gruplar arası	2.953	4	0.738	1.353	0.251
		Gruplar içi	123.864	227	0.546		
		Toplam	126.817	231			
Anadolu Lisesi	Öğretmen	Gruplar arası	2.392	4	0.598	1.306	0.269
		Gruplar içi	84.692	185	0.458		
		Toplam	87.084	189			

*p<0.05

Katılımcıların algılarına göre, 'öğretmen' boyutunda genel liselerde [$F_{(4-231)}=1.353, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(4-189)}=1.306, p \geq 0,05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her ne kadar 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri diğer öğretmenlere göre olumlu ise de, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Oral (2005), araştırmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılaştığını saptamıştır. Ortalamalara baktığımızda, her ne kadar istatistiksel anlamda anlamlı değilse bile, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının yüksek olması Oral (2005)'in araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo-31'de verilmiştir.

Tablo-31
Öğretmen Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğretmen	1-2 yıl	56	3.61	0.72	59	3.78	0.67
	3-4 yıl	41	3.27	0.60	58	3.79	0.72
	5-6 yıl	56	3.37	0.75	25	3.81	0.58
	7 yıl ve üstü	79	3.33	0.79	48	3.60	0.69
	Toplam	232	3.39	0.74	190	3.74	0.68

Genel liselerde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.61$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.27$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.37$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.33$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.78$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.79$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.81$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.60$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'öğretmen' alt boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınıanmış ve sonuçları Tablo-32'de gösterilmiştir.

Tablo-32
Öğretmen Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Öğretmen	Gruplar arası	3.712	3	1.237	2.291	0.079
		Gruplar içi	123.105	228	0.540		
		Toplam	126.817	231			
Anadolu Lisesi	Öğretmen	Gruplar arası	1.328	3	0.443	0.960	0.413
		Gruplar içi	85.756	186	0.461		
		Toplam	87.084	189			

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre okul yöneticisi boyutunda genel liselerde [$F_{(3-231)} = 2.291, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(3-189)} = .960, p \geq 0,05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin ‘öğretmen’ boyutundaki algılarını etkilememiştir.

4.4.3. Öğrenci boyutunun katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması

Öğretmen görüşlerinin, etkili okulun ‘öğrenci’ boyutunda cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo-33’de gösterilmiştir.

Tablo-33
Öğrenci Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğrenci	erkek	84	2.89	0.74	56	3.49	0.72
	kadın	155	2.57	0.74	141	3.61	0.71

Anadolu liselerinde görev yapan erkek öğretmenlerin ‘öğrenci’ alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=3.49$), genel liselerde görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=2.89$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin ‘öğrenci’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.61$), genel liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=2.57$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Anadolu lisesinde görevli erkek ve kadın öğretmenler, öğrenci hakkında iyi derecede görüş bildirirken, genel liselerde görevli erkek ve

kadın öğretmenler öğrenci hakkında orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılıkların istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını çözümleyebilmek için grup içi t-testleri yapılmış, sonuçları Tablo-34’de gösterilmiştir.

Tablo-34
Öğrenci Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü		Sd	t	p
Öğrenci	Genel Lise	Cinsiyet	237	3.116	0.002*
	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	195	1.081	0.281

*p≤0.05

Anadolu liselerinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşleri [$t_{(195)}= 1.081$, $p\geq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, genel liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşleri [$t_{(237)}= 3.116$, $p\leq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-35’de verilmiştir.

Tablo-35
Öğrenci Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğrenci	1-5 yıl	4	3.25	1.37	4	3.88	0.69
	6-10 yıl	34	2.48	0.81	42	3.37	0.64
	11-15 yıl	89	2.69	0.70	62	3.68	0.76
	16-20 yıl	56	2.67	0.75	60	3.55	0.71
	21 yıl ve üstü	56	2.77	0.75	29	3.66	0.70
	Toplam	239	2.68	0.75	197	3.57	0.71

Genel liselerde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.25$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.48$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.69$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.67$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.77$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.88$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.37$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.68$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.55$)

ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.66$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde farklı kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ‘öğrenci’ boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olması, araştırmanın ortaöğretim kurumlarında yapılması sebebi ile öğretmen-öğrenci yaş farkının az olmasından kaynaklanıyor olabilir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci ile daha iyi iletişim kurabiliyor olabilir. Her iki okul türü içerisinde de, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ‘öğrenci boyutu’na ilişkin algıları düşüktür. Öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik problemi ile bu yıllarda karşılaşılıyor olmaları, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenciye ilişkin algılarını etkilemiş olabilir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınıanmış ve sonuçları Tablo-36’da gösterilmiştir.

Tablo-36
Öğrenci Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Öğrenci	Gruplar arası	3.130	4	0.782	1.384	0.240
		Gruplar içi	132.320	234	0.565		
		Toplam	135.449	238			
Anadolu Lisesi	Öğrenci	Gruplar arası	3.049	4	0.762	1.510	0.201
		Gruplar içi	96.940	192	0.505		
		Toplam	99.989	196			

* $p \leq 0.05$

Anadolu liselerinde görev yapan farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşleri [$t_{(196)} = 1.510$, $p \geq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde genel liselerde görev yapan farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşleri [$t_{(238)} = 1.384$, $p \geq 0,05$] arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo-37’de verilmiştir.

Tablo-37
Öğrenci Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Öğrenci	1-2 yıl	55	2.72	0.80	62	3.51	0.70
	3-4 yıl	43	2.59	0.74	59	3.47	0.70
	5-6 yıl	55	2.56	0.76	26	3.58	0.60
	7 yıl ve üstü	86	2.79	0.73	50	3.78	0.78
	Toplam	239	2.68	0.75	197	3.57	0.71

Genel liselerde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.72$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.59$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.56$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.79$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.51$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.47$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.58$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.78$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'öğrenci' alt boyutuna ilişkin görüşleri, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre öğrenciye ilişkin görüşleri iyi derecededir. Genel liselerde ise, 1-2 yıl ve 7 yıl üstü hizmete sahip öğretmenler öğrenci hakkında orta düzeyde görüş bildirirken, 3-4 yıl ve 5-6 yıl hizmete sahip öğretmenler ortalamanın altında görüş bildirmişlerdir. Aynı okulda 7 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin olumlu görüş bildirmeleri, genel liselerde ($\bar{x}=2.79$), Anadolu liselerinde ($\bar{x}=3.78$), öğretmenlerin zamanla öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaları ve öğrencilerini daha iyi tanıma imkanı bulabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınılanmış ve sonuçları Tablo-38'de gösterilmiştir.

Tablo-38
Öğrenci Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Öğrenci	Gruplar arası	2.235	3	0.745	1.314	0.270
		Gruplar içi	133.214	235	0.567		
		Toplam	135.449	238			
Anadolu Lisesi	Öğrenci	Gruplar arası	2.930	3	0.977	1.942	0.124
		Gruplar içi	97.059	193	0.503		
		Toplam	99.989	196			

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre, ‘öğrenci’ boyutunda genel liselerde [$F_{(3-238)}=1.314$, $p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(3-196)}=1.942$, $p \geq 0,05$] öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşlerini etkilememiştir.

4.4.4. Okul çevresi ve veli boyutunun katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okulun ‘okul çevresi ve veli’ boyutunda cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo-39’da gösterilmiştir.

Tablo-39
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul çevresi ve veli	erkek	84	2.54	0.80	57	2.88	0.84
	kadın	160	2.45	0.86	144	3.13	0.82

Anadolu liselerinde görev yapan erkek öğretmenlerin, ‘okul çevresi ve veli’ alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2.88$), genel liselerde görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=2.54$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin ‘okul çevresi ve veli’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.13$), genel liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=2.45$) göre daha olumludur. Bu farklılıkların istatistiksel anlamda

anamlı olup olmadığını çözümlayebilmek için grup içi t-testleri yapılmış, sonuçları Tablo-40’da gösterilmiştir.

Tablo-40
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü		Sd	t	p
Okul çevresi ve veli	Genel Lise	Cinsiyet	242	0.810	0.418
	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	199	1.894	0.060

* $p \leq 0.05$

Anadolu liselerinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin ‘okul çevresi ve veli’ boyutuna ilişkin görüşleri [$t_{(199)} = .060, p \geq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, benzer şekilde genel liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin ‘okul çevresi ve veli’ boyutuna ilişkin görüşleri [$t_{(242)} = .810, p \geq 0,05$] arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her ne kadar istatistiksel anlamda fark bulunmasa da, Anadolu liselerinde görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin velilerle daha iyi iletişim kurduklarını söyleyebiliriz. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-41’de verilmiştir.

Tablo-41
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul çevresi ve veli	1-5 yıl	4	2.43	0.68	3	2.95	1.07
	6-10 yıl	34	2.39	0.88	44	2.98	0.79
	11-15 yıl	92	2.42	0.87	64	3.11	0.90
	16-20 yıl	57	2.58	0.85	58	3.01	0.78
	21 yıl ve üstü	57	2.52	0.79	32	3.17	0.84
	Toplam	244	2.48	0.84	201	3.06	0.83

Genel liselerde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.43$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.39$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.42$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.58$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.52$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-5 yıl kıdeme sahip

öğretmenler ($\bar{x}=2.95$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.98$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.11$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.01$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.17$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde farklı kıdeme sahip öğretmenlerin 'okul çevresi ve veli' boyutuna ilişkin görüşleri, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Farklı kıdeme sahip tüm öğretmenlerin görüşlerine göre, Anadolu liselerinin 'okul çevresi-veli' boyutu orta düzeyde etkinken, genel liselerde 'okul çevresi-veli' boyutu ortalamanın altında etkinlik derecesine sahiptir. Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve sonuçları Tablo-42'de gösterilmiştir.

Tablo-42
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul çevresi ve veli	Gruplar arası	1.277	4	0.319	0.448	0.774
		Gruplar içi	170.512	239	0.73		
		Toplam	171.789	243			
Anadolu Lisesi	Okul çevresi ve veli	Gruplar arası	0.959	4	0.240	0.343	0.849
		Gruplar içi	137.145	196	0.700		
		Toplam	138.104	200			

* $p \leq 0.05$

Anadolu liselerinde görev yapan farklı kıdeme sahip öğretmenlerin 'okul çevresi ve veli' boyutuna ilişkin görüşleri [$t_{(200)} = .343$, $p \geq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde genel liselerde görev yapan farklı kıdeme sahip öğretmenlerin 'okul çevresi ve veli' boyutuna ilişkin görüşleri [$t_{(243)} = .448$, $p \geq 0,05$] arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri, onların 'okul çevresi ve veli' boyutuna ilişkin görüşlerini etkilememiştir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo-43'de verilmiştir.

Tablo-43
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul çevresi ve veli	1-2 yıl	57	2.56	0.83	65	3.08	0.82
	3-4 yıl	45	2.35	0.87	60	3.00	0.84
	5-6 yıl	57	2.37	0.84	26	3.20	0.88
	7 yıl ve üstü	85	2.56	0.83	50	3.03	0.82
	Toplam	244	2.48	0.84	201	3.06	0.83

Genel liselerde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.56$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.35$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.37$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.56$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.08$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.00$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.20$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.03$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'okul çevresi ve veli' alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve sonuçları Tablo-44'de gösterilmiştir.

Tablo-44
Okul Çevresi ve Veli Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin
ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul çevresi ve veli	Gruplar arası	2.469	3	0.823	1.166	0.323
		Gruplar içi	169.321	240	0.706		
		Toplam	171.789	243			
Anadolu Lisesi	Okul çevresi ve veli	Gruplar arası	0.864	3	0.288	0.414	0.743
		Gruplar içi	137.240	197	0.697		
		Toplam	138.104	200			

*p≤0.05

Katılımcıların algılarına göre ‘okul çevresi ve veli’ boyutunda, genel liselerde [$F_{(3-243)}= 1.166, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(3-200)}= .414, p \geq 0,05$] öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin ‘okul çevresi ve veli’ boyutuna ilişkin görüşlerinde etkili değildir.

4.4.5. Okul kültürü ve ortamı boyutunun katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre karşılaştırılması

Öğretmen görüşlerinin etkili okulun ‘okul kültürü ve ortamı’ boyutunda cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo-45’de gösterilmiştir.

Tablo-45
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne İlişkin Cinsiyet Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul kültürü ve ortamı	erkek	86	3.05	0.89	57	3.27	0.78
	kadın	165	2.96	0.81	148	3.55	0.74

Anadolu liselerinde görev yapan erkek öğretmenlerin ‘okul kültürü ve ortamı’ alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=3.27$), genel liselerde görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.05$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin ‘okul kültürü ve ortamı’ alt boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.55$), genel liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin

görüşlerine ($\bar{x}=2.96$) göre daha olumludur. Genel liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin, 'okul kültürü ve ortamı'na ilişkin algılarının düşük olması, kadın öğretmenlerin tabiatı gereği çocukların eğitimi için daha sağlıklı ortamların gerekliliğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada bayan öğretmenlerin görüşleri ($s=0.81$) homojen bir dağılım göstermektedir. Bu farklılıkların istatistiksel anlamda anlamlı olup olmadığını çözümleyebilmek için grup içi t-testleri yapılmış, sonuçları Tablo-46'da gösterilmiştir.

Tablo-46
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü		Sd	t	p
Okul kültürü ve ortamı	Genel Lise	Cinsiyet	249	0.831	0.407
	Anadolu Lisesi	Cinsiyet	203	2.389	0.018*

*p<0.05

Anadolu liselerinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin 'okul kültürü ve ortamı'na ilişkin görüşleri [$t_{(203)}= 2.389, p\leq 0,05$] arasında anlamlı bir fark bulunurken, genel liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin 'okul kültürü ve ortamı'na ilişkin görüşleri [$t_{(249)}= .831, p\geq 0,05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-47'de verilmiştir.

Tablo-47
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne İlişkin Mesleki Kıdem Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul kültürü ve ortamı	1-5 yıl	4	2.92	0.80	4	3.52	0.70
	6-10 yıl	35	2.94	0.87	44	3.31	0.83
	11-15 yıl	93	2.92	0.80	65	3.66	0.74
	16-20 yıl	60	3.12	0.86	60	3.46	0.71
	21 yıl ve üstü	59	3.01	0.87	32	3.35	0.77
	Toplam	251	2.99	0.84	205	3.48	0.76

Genel liselerde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.92$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.94$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.92$), 16-20 yıl

kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.12$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.01$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.52$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.31$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.66$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.46$) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.35$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ‘okul kültürü ve ortamı’ alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Anadolu liselerinde farklı kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. genel liselerde 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, ‘okul kültürü ve ortamı’na ilişkin olarak ortalamanın üzerinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin belli bir hizmet süresinden sonra okulun olumlu ve olumsuz yönlerine alışmalarından ve kabullenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınılanmış ve sonuçları Tablo-48’de gösterilmiştir.

Tablo-48
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul kültürü ve ortamı	Gruplar arası	1.642	4	0.410	0.580	0.677
		Gruplar içi	173.992	246	0.707		
		Toplam	175.634	250			
Anadolu Lisesi	Okul kültürü ve ortamı	Gruplar arası	3.889	4	0.972	1.704	0.151
		Gruplar içi	114.126	200	0.571		
		Toplam	118.015	204			

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre, ‘okul kültürü ve ortamı’ boyutunda genel liselerde [$F_{(4-250)} = .580$, $p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(4-204)} = 1.704$, $p \geq 0,05$] öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğretmenlerin okul kültürü ve ortamına ilişkin

görüşlerini etkilememiştir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım Tablo-49'da verilmiştir.

Tablo-49
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımları

Okul Türü		Genel Lise			Anadolu Lisesi		
Alt Boyut	Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S
Okul kültürü ve ortamı	1-2 yıl	58	3.11	0.89	66	3.42	0.82
	3-4 yıl	45	2.95	0.84	61	3.51	0.80
	5-6 yıl	58	2.89	0.74	26	3.56	0.45
	7 yıl ve üstü	90	3.00	0.86	52	3.47	0.77
	Toplam	251	2.99	0.84	205	3.48	0.76

Genel liselerde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.11$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.95$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=2.89$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.00$) düzeyinde görüş bildirirken, Anadolu liselerinde 1-2 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.42$), 3-4 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.51$), 5-6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.56$) ve 7 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.47$) düzeyinde görüş bildirmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin 'okul kültürü ve ortamı' alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin analizi ise tek yönlü varyans analizi ile sınanmış ve sonuçları Tablo-50'de gösterilmiştir

Tablo-50
Okul Kültürü ve Ortamı Boyutunda Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Türü	Alt Boyut		KT	SD	KO	F	p
Genel Lise	Okul kültürü ve ortamı	Gruplar arası	1.459	3	0.486	0.690	0.559
		Gruplar içi	174.174	247	0.705		
		Toplam	175.634	250			
Anadolu Lisesi	Okul kültürü ve ortamı	Gruplar arası	0.466	3	0.155	0.265	0.850
		Gruplar içi	117.550	201	0.585		
		Toplam	118.015	204			

* $p \leq 0.05$

Katılımcıların algılarına göre 'okul kültürü ve ortamı' boyutunda genel liselerde [$F_{(3-250)} = .690, p \geq 0,05$] ve Anadolu liselerinde [$F_{(3-204)} = .265, p \geq 0,05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin okul kültürü ve ortamına ilişkin görüşlerinde etkili değildir.

Başar (2006), Yelok (2006), Yılmaz (2006) ve Balcı (1993), eğitim kurumlarının etkililik düzeylerine yönelik yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre de; etkili okul'un tüm boyutlarında, öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri, öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını etkilememiştir.

BÖLÜM – V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Genel liseler ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada, elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Araştırma sonucunda genel liseler ile Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin, etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı boyutlarında farklılaştıkları tespit edilmiştir. Bu fark Anadolu liseleri lehinedir. Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin genel liselerden yüksek olduğu görülmüştür.
- 2) Genel liselerde “öğretmen” boyutu en etkin boyutu oluştururken, “okul çevresi-veli” boyutu en az etkin boyut olarak yer almıştır. Benzer şekilde Anadolu liselerinde de en etkin boyutu “öğretmen” boyutu oluştururken, en az etkin boyutu “okul çevresi-veli” boyutu oluşturmuştur. Genel liseler ve Anadolu liselerinin en etkin ve en az etkin boyutlarının çakıştığı saptanmıştır.
- 3) Genel liseler ve Anadolu liselerinde okul yöneticilerinin öğrencinin başarısını artırmaya yönelik çalışmalarının etkililik düzeyi yüksek bulunmuştur. Buna karşın yöneticilerin zamanı etkin kullanma, insan ilişkilerine verilen önem ve öğretmenlerin gelişimine destek verme noktalarında etkililik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.
- 4) Öğretmenlerin, eğitim-öğretimin amacına ulaşması için çaba harcaması konusunda etkililik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın öğrenme

güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenme ve her öğrencinin öğrenebileceğine duyulan inanç düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, genel liseler ve Anadolu liselerinde bulunan ortak bir bulgudur.

- 5) Genel ve Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretilenlerin çoğunu öğrenebilecek beceriye sahip olma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine zaman ayırma düzeyleri düşük bulunurken, Anadolu lisesi öğrencilerinin kütüphane, laboratuvar gibi okul imkanlarından yararlanma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.
- 6) Genel ve Anadolu liseleri en çok “öğrenci” boyutunda farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayanarak genel liseler ve Anadolu liselerini farklılaştıran en önemli özelliğin öğrenci olduğu saptanmıştır.
- 7) “Okul çevresi-veli” boyutuna ilişkin olarak velilerin öğrenci sorunlarını öğretmenler ve yöneticilerle tartışabilme düzeylerinin yüksek, buna karşın okulun etkinliklerine katılma ve destek verme düzeyleri düşük bulunmuştur. Bulguların genel liseler ve Anadolu liselerinde bulunan ortak bulgu olduğu saptanmıştır.
- 8) Genel liseler ve Anadolu liselerinin “okul kültürü-ortamı” boyutunda, öğrenci başarısını takip etme, öğrenciye başarı hakkında bilgi verme, öğrencinin sorumluluk alabilmesi için nöbet, disiplin kurulu üyeliği, okul yönetimine katılma ve sosyal faaliyetlerde bulunma fırsatlarının verilmesi konularında etkililik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın tüm okul personelinin bir takım ruhu içerisinde çalışabilme ve paylaşılmış yönetim anlayışı düzeyleri düşük bulunmuştur.
- 9) Genel liselerde erkek öğretmenlerin, etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen ve okul kültürü-ortamı boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri saptanmıştır. Anadolu liselerinde kadın öğretmenlerin, etkili okulun “öğretmen” boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

- 10) Genel ve Anadolu liselerinde mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucuna dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulmuştur;

- 1) Okul yöneticileri, etkili bir okul ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin ilgi alanlarına eğilebilmeli ve gelişmelerine destek vermelidir. Tüm okul personelinin bir takım ruhu içerisinde çalışabilecekleri bir ortam oluşturabilmelidir.
- 2) Öğretmenler, mesleki gelişmeleri takip etme ve kendilerini geliştirme noktasında teşvik edilmelidir. Bu anlamda yapılan hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlerin, her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançlarının güçlendirilmesine yönelik vurgular yapılmalıdır.
- 3) Velilerin okul ile olan ilişkileri sadece bilgi alma amaçlı olmamalıdır. Etkili okul yaklaşımının temel taşlarından olan; yönetici, öğretmen ve veli işbirliği sağlanmalı ve bu yapının etkin çalışabilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- 4) Etkin bir öğretim ortamının sağlanması için okullarımızda mevcut eğitim araç gereçleri başta olmak üzere tüm imkanlardan maksimum seviyede yararlanılmalıdır.
- 5) Konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar farklı evrenlerde çalışarak karşılaştırmalı analizler yapabilirler. Rehberlik servislerinin etkili okul için sağlayabileceği katkılar vardır. Etkili okul göstergelerinden bir tanesi de rehberlik servislerinin çalışmalarıdır. Bundan sonraki araştırmalarda etkili okulun alt boyutlarına bir de rehberlik hizmetleri alt boyutu eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1997). **Teknik, Toplumsal ve Kuramsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aksu, A. (1994). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artan, İ. (1997). *Örgütsel Değişim ve Gelişim*. **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi** (Editör Suna TEVRÜZ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve Kal-Der Ortak Yayımları, ss:103-119.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, S. (1993). **Eğitime Farklı Bir Bakış**. İzmir: T.Ö.V. Yayınları.
- Aydoğan, İ. (1999). *Etkili Okul*. **Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:8, ss:213-219.
- Aydoğan, İ. (2000). *Örgütsel Etkililik*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:268.
- Balcı, A. (1992). *İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi*. 21-22 Mayıs da **Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu**’nda sunuldu.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (1996). *Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*. **Yeni Türkiye Dergisi**, Sayı:7, ss:126-139.
- Balcı, A. (2000). **Örgütsel Gelişme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000). **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2002). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayınları.

- Balcı, A. (2003). **Örgütsel Sosyalleşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baştepe, İ. (2002). **Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Alguları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etkenler*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:185, ss: 22-28.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, N. (2004). *Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları*. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:16, ss:103-119.
- Chapman, J. (1993). *Leadership, Management and the Effectiveness of Schooling*. **Journal of Educational Administration**, Vol:31, pp.4-18.
- Cheng, Y. (1996). **School Effectiveness and School Based Management: Mechanism for Development**. London: The Falmer Press.
- Çalık, C. (2007). *Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme*. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:27, Sayı:3, ss: 123-139.
- Çelik, V. (2003). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: PegemA Yayınları.

- Çelikten, M. (2001). *Etkili Okullarda Karar Süreci*. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:11, ss:263-274.
- Çelikten, M., Şanal. M. ve Yeni. Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı :19, ss:207-237.
- Çetin, Ö. M. (2004). **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çingir, Ş. (2004). *Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi*. **Milli Eğitim Dergisi** Sayı:161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm> adresinden 27 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:16, ss:121-136.
- Demirtaş, H. (1997). **Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları**. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, P. F. (1994). **Etkili Yöneticilik**. 2. Baskı. Çeviren Ahmet Özden ve Nuray Tunalı. İstanbul: Eti Kitapları.
- Ersan, N. (1994). *Başarılı yöneticinin Nitelikleri*. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı:92.
- Girmen, P. (2001). **Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, E. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:35, Sayı:1-2, ss:111-119.
- Güçlü, N., Özden, S. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:20, Sayı:1 ss:67-78.

- Güçlü, N. (2000). *Okula Dayalı Yönetim*. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:8, No:1, ss:65-78.
- Güçlü, N. (2003). *Örgüt Kültürü*. **Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:6, ss:147-159.
- Gümüşeli, A.(1996). Öğretim Liderliği ve Etkili Okul. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:46, ss:1-16.
- Harris, A. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts*. **School Leadership and Management**, Vol.22, No.1, pp.15–26.
- İpek, C. (1999). **Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jamieson, I., Wikeley, F. (2000). *Is Consistency a Necessary Characteristik for Effective Schools?* **School Effectiveness and School Improvement**, Vol.11, No.4, pp.435-452.
- Kalin, J. , Zuljan, M. V. (2007). *Teacher Perceptions of the Goals of Effective School Reform and Their Own Role in It*. **Educational Studies**, Vol.33, No.2, pp.163–175.
- Karadoğan, D. (2000). **Eğitimcilerin ve İlgili Toplumsal Grupların Geleceğin Etkili Okullarını Oluşturmaya Yönelik Görüşleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karallı, S. A. (2003). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karip, E. (1996). *Etkili Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi*. **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:2, ss:245-257.
- Karlı, D. M. (2004). **Yönetmel Etkililik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavrakoğlu, İ. (1996). **Öğrenen Örgüt**. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Keleş, B. (2006). **İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, M. (2007). *Örgütsel Sağlık Üzerine Liderlik Stilllerinin Etkisi*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:49,ss:57-91.
- Köksal, S. (1991). **The Relationship Between School Climate and School Effectiveness as Perceived by Teachers in Secondary Schools**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools The First and Secondary Generations*. **Effective School Products**. USA, Michigan, pp.1-16.
- Milli Eğitim Mevzuatı . Seçkin Yayıncılık, Ankara:2006.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. and James, T. L.(2002). *Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers*. **Journal of Educational Research**, Vol.96, No.2, pp.116-127.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. and Ranson, S. (1996). **Encouraging Learning; Towards a Theory of the Learning School**. Buckingham: Open University Press.

- Oral, Ş. (2005). **İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2002). *Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı*. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:10, No:1, ss:39-46.
- Özdemir, A. (2006). *Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Güz, Cilt:4, Sayı:4, ss:411-433.
- Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. **Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, K.T.M.Ü Yayınları:12, Süreli Yayınlar Dizisi:5.
- Özden, Y. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, F., Harktı, H. (2005). *Denizli İlinde İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Çevresiyle Bütünleşebilme Düzeyleri*. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 165. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/ozmen.htm> adresinden 27 Kasım 2007 tarihinde alınmıştır.
- Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a review of research and practice*. **School Leadership and Management**, Vol.22, No.3, pp.243-256.
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P. M. (2005). *A Comprehensive Framework for Effective School Improvement*. **School Effectiveness and School Improvement** Vol.16, No.4, pp.407 – 424.

- Scheerens, J., Demeuse, M. (2005). *The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI)*. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 16, No. 4, pp. 373 – 385.
- Selweyn, D. (2007). *Highly Quantified Teachers NCLB and Teacher Education*. **Journal of Teacher Education**, Vol.58, No.2, pp.124-137.
- Serter, N. (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Smith, S. (1994). *An Intervention For School-Related Behaviours*. **Elementary School Guidance and Counselling**, Vol. 28, No.3, pp.82-88.
- Şişman, M. (1996). **Etkili Okul Yönetimi. İlkokullarda Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (1988). **Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, H. (2007). *Avrupa Birliği ve Etkili Okul*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:341, ss:40-45.
- Tınmaz, M. (2000). **Kamu ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tosun, M. (1981). **Örgütsel Etkililik**. Ankara:TODAİE Yayınları No:196.
- Töremen, F. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uğurlu, S. (2000). **Etkili Okulları Diğerlerinden Ayıran Örgüt İçi Özellikler**.
Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Werf, G. (1997). *Differences in School and Instruction Characteristics between High, Average and Low Effective Schools*. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol.8, No.4, pp.430-448.
- Wikeley, F., Stoll, L. and Lodge, C. (2002). *Effective School Improvement: English Case Studies*. **Educational Research and Evaluation**, Vol.8, No.1, pp.363-385.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. **Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:2, ss:21-34.
- Yelok, F. (2006). **Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenişınar, Ş. (1998). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri**.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Hasan, Ş. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**.
Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. (2006). **İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1 Anket Formu

Sayın meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının etkililiğini incelemektir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise “Etkili Okul Ölçeği” ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Araştırma sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple adınızı ve kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur. Bu çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

İlgi ve yardımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Murat TUNÇEL
G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

Size uygun olan bölüme (x) işareti koyunuz.

I. Cinsiyetiniz:

1. () Erkek 2. () Kadın

II. Mesleki kıdeminiz:

1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21 ve üstü

III. Bu okuldaki hizmet süreniz:

1. () 1-2 yıl 2. () 3-4 yıl 3. () 5-6 yıl 4. () 7 yıl ve üstü

IV. Çalıştığınız kurum:

1. () Genel Lise 2. () Anadolu Lisesi

BÖLÜM 2

ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Bu bölümde sizin, aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı tespit edilmek istenmektedir. Bu maddelerde ifade edilen durumların, okulunuzda gerçekleşme düzeyini işaretleyiniz.

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Bu Okulda Okul Yöneticisi						
1.	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre planlar ve uygulamaya koyar.	()	()	()	()	()
2.	Öğrenci başarısının artırılmasına ve ödüllendirilmesine önem verir.	()	()	()	()	()
3.	Öğretim programlarını koordine eder.	()	()	()	()	()
4.	Eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilerle paylaşır.	()	()	()	()	()
5.	Okul personelinin, kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerini sağlar.	()	()	()	()	()
6.	Öğretmenlerin ilgi alanlarına eğilir, destek verir ve gelişmelerine olanak sunar.	()	()	()	()	()
7.	Öğretim etkinliklerini izlemek ve eksiklikleri belirlemek amacıyla okulu gezer ve sınıfları ziyaret eder.	()	()	()	()	()
8.	Okul personeli ve öğrencilerle sürekli iletişim halindedir.	()	()	()	()	()
9.	Okul kurallarının uygulanmasında karardır.	()	()	()	()	()
10.	Okul personeline ve öğrencilere adil davranır.	()	()	()	()	()
11.	Zamanı etkin ve verimli kullanır.	()	()	()	()	()
12.	İnsan ilişkileri konusunda başarılıdır.	()	()	()	()	()
Bu Okulda Öğretmenler						
1.	Okulun amaçlarına ilişkin ortak bir bilince ve işbirliğine sahiptirler.	()	()	()	()	()
2.	Eğitim öğretimin amacına ulaşması için çaba gösterirler.	()	()	()	()	()
3.	Eğitim öğretim sürecindeki yeni yöntem ve teknikleri takip ederler.	()	()	()	()	()
4.	Eğitim öğretimin amacına ulaşabilmesi için gerekli sınıf ortamını sağlar.	()	()	()	()	()
5.	Öğrencilerle iyi bir iletişim içerisindeydir.	()	()	()	()	()
6.	Mesleki alandaki gelişmeleri takip eder ve kendilerini geliştirirler.	()	()	()	()	()

	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde gelişmelerine olanak sağlar.	()	()	()	()	()
8.	Her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.	()	()	()	()	()
9.	Öğrencileri öğrenmeye,araştırmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
10.	Sorumluluk sahibidir ve verilen görevi yerine getirir.	()	()	()	()	()
11.	Öğrencilere model olacak örnek davranışlar sergilerler.	()	()	()	()	()
12.	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenir ve onlara daha fazla zaman ayırır.	()	()	()	()	()
13.	Ev ödevi ile okul dışı çalışmaların yapılmasına özen gösterirler.	()	()	()	()	()
14.	Eğitim öğretim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında başarılıdırlar.	()	()	()	()	()
15.	Öğretim materyallerinin seçiminde başarılıdırlar.	()	()	()	()	()
Bu Okulda Öğrenciler						
1.	Kendilerinden neler beklendiğini ve sorumluluklarını bilirler.	()	()	()	()	()
2.	Okul imkanlarından (kütüphane, laboratuvar vs.) yararlanma konusunda isteklidirler.	()	()	()	()	()
3.	Grup çalışmaları konusunda isteklidirler ve birbirlerine yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
4.	Öğretilenlerin çoğunu öğrenebilecek beceriye sahiptirler.	()	()	()	()	()
5.	Öğrendiklerini sorgulama, yorumlama ve gerçek hayatla ilişkilendirebilme becerisine sahiptir.	()	()	()	()	()
6.	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	()	()	()	()	()
Bu Okulda Öğrenci Velileri						
1.	Okulun etkinliklerine katılır ve destek verirler.	()	()	()	()	()
2.	Okul yönetimi ve öğretmenlerle iyi bir iletişim ve etkileşim içerisindedirler.	()	()	()	()	()
3.	Başarının artırılabilmesi için gerekenleri yapma konusunda isteklidirler.	()	()	()	()	()
4.	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	()	()	()	()	()
5.	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilir ve bu amaçla birlikte hareket ederler.	()	()	()	()	()
6.	Okulda alınan eğitim öğretimle ilgili karar sürecine katılırlar.	()	()	()	()	()
7.	Öğrencileri hakkında öğretmenler ve yöneticilerle sık görüşürler.	()	()	()	()	()

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
(Okul Ortamı) Bu okulda		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1.	Öğrenim çevresi, öğrenci için okul başarısına katkı sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
2.	Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	()	()	()	()	()
3.	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	()	()	()	()	()
4.	Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	()	()	()	()	()
5.	Değişimi ve gelişimi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	()	()	()	()	()
6.	Yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve etkileşim vardır.	()	()	()	()	()
7.	Yönetici ve öğretmenler öğrencilere gerekli ilgiyi gösterir ve öğrenciler bu ilginin farkındadırlar.	()	()	()	()	()
8.	Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, gereken şekilde toplum önünde onore edilir.	()	()	()	()	()
9.	Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir ve öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	()	()	()	()	()
10.	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, okul yönetimine katılma ve sosyal faaliyetler gibi) fırsatlar verilir.	()	()	()	()	()
11.	Dersler nitelikli öğretim ortamlarında ve küçük gruplarla yapılır.	()	()	()	()	()
12.	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır	()	()	()	()	()
13.	Eğitim araç ve gereçleri yeterlidir.	()	()	()	()	()
14.	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda ortak bir anlayış içerisindeyler.	()	()	()	()	()
15.	Tüm personel bir takım çalışması sergiler.	()	()	()	()	()
16.	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	()	()	()	()	()
17.	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	()	()	()	()	()
18.	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
19.	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	()	()	()	()	()
20.	Öğretmenlerin etkinliğini artırabilmek için gerekli planlamalar ve düzenlemeler yapılır.	()	()	()	()	()
21.	İşbirlikçi bir çalışma ortamı vardır.	()	()	()	()	()
22.	Bireysel çaba teşvik edilir ve ödüllendirilir.	()	()	()	()	()
23.	Öğrencilerin bireysel gelişimine katkı sağlayabilecek sosyal etkinlikler yapılmaktadır.	()	()	()	()	()

EK-2

Tablo-51
Uygulamanın Yapıldığı Eğitim Kurumları ve Anket Sayıları

N O	İL	İLÇE	OKUL	ANKET SAYISI
1	ANKARA	ALTINDAĞ	ANKARA LİSESİ	7
2	ANKARA	ALTINDAĞ	GAZİ LİSESİ	9
3	ANKARA	ALTINDAĞ	NECATİBEY LİSESİ	8
4	ANKARA	ALTINDAĞ	ANKARA ANADOLU LİSESİ	14
5	ANKARA	ALTINDAĞ	YILDIRIM BEYAZIT AND. LİSESİ	12
6	ANKARA	ÇANKAYA	ANITTEPE LİSESİ	12
7	ANKARA	ÇANKAYA	TINAZTEPE LİSESİ	12
8	ANKARA	ÇANKAYA	CUMHURİYET LİSESİ	15
9	ANKARA	ÇANKAYA	SOKULLU MEHMET PAŞA LİSESİ	12
10	ANKARA	ÇANKAYA	KURTULUŞ LİSESİ	12
11	ANKARA	ÇANKAYA	ÇANKAYA ANADOLU LİSESİ	24
12	ANKARA	ÇANKAYA	Dr. BİNNAZ EGE-Dr. RIDVAN EGE ANADOLU LİSESİ	18
13	ANKARA	ÇANKAYA	BAHÇELİEVLER ANAD. LİSESİ	21
14	ANKARA	ETİMESGUT	MEHMETÇİK LİSESİ	7
15	ANKARA	ETİMESGUT	UFUK ARSLAN LİSESİ	6
16	ANKARA	ETİMESGUT	ETİMESGUT ANADOLU LİSESİ	15
17	ANKARA	GÖLBAŞI	Dr. Ş. TOMBUOĞLU LİSESİ	6
18	ANKARA	GÖLBAŞI	GÖLBAŞI ANADOLU LİSESİ	6
19	ANKARA	KEÇİÖREN	KEÇİÖREN LİSESİ	12
20	ANKARA	KEÇİÖREN	ETLİK LİSESİ	12
21	ANKARA	KEÇİÖREN	KANUNİ LİSESİ	12
22	ANKARA	KEÇİÖREN	İNCİRLİ LİSESİ	11
23	ANKARA	KEÇİÖREN	FETHİYE K. MUMCU AND.LİSESİ	8
24	ANKARA	KEÇİÖREN	KALABA ANADOLU LİSESİ	10
25	ANKARA	KEÇİÖREN	AYDINLIKEVLER ANAD. LİSESİ	9
26	ANKARA	MAMAK	MAMAK LİSESİ	10
27	ANKARA	MAMAK	ABİDİNPAŞA LİSESİ	8
28	ANKARA	MAMAK	NAHİT MENTEŞE LİSESİ	6
29	ANKARA	MAMAK	EGE LİSESİ	6
30	ANKARA	MAMAK	CUMHURİYET ANADOLU LİSESİ	10
31	ANKARA	MAMAK	TUZLUÇAYIR ANADOLU LİSESİ	15
32	ANKARA	SİNCAN	İBNİ-SİNA LİSESİ	12
33	ANKARA	SİNCAN	SİNCAN LİSESİ	7
34	ANKARA	SİNCAN	S.DEMİREL ANADOLU LİSESİ	11
35	ANKARA	YENİMAHALLE	GAZİ ÇİFTLİĞİ LİSESİ	10
36	ANKARA	YENİMAHALLE	BATIKENT LİSESİ	11
37	ANKARA	YENİMAHALLE	MOBİL LİSESİ	7
38	ANKARA	YENİMAHALLE	75. YIL LİSESİ	12
39	ANKARA	YENİMAHALLE	LEYLA TURGUT LİSESİ	9
40	ANKARA	YENİMAHALLE	GAZİ ANADOLU LİSESİ	18
41	ANKARA	YENİMAHALLE	ÜMİTKÖY ANADOLU LİSESİ	14
TOPLAM				456

EK-3 İzin Belgeleri

Sayın Tunçel

“Etkili Okul” ölçeğini atıf ve bilimsel etik kurallarına uymanız koşuluyla kullanmanızda bir sakınca yoktur. Başarılar diliyorum.

10.12.2007

Prof. Dr. Ali BALCI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/1240
KONU : Araştırma İzni (Murat TUNÇEL)

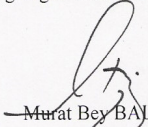
25/12/2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İLGİ : a) 05.12.2007 tarih ve 7558 sayılı yazınız.
b) 24.12.2007 tarih ve 1220 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Murat TUNÇEL'in "**Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Düzeylerinin Karşılaştırılması**" konulu tez çalışması kapsamında; uygulama yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı Müdürlüğümüz İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örneği (4 Sayfadan oluşan) yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER _____:
EK-1 : Anket Formu (4 Sayfa)
EK-2 : Valilik Oluru (1 Sayfa)
EK-3 : Okul Listesi (2 Sayfa)

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/1220
KONU : Araştırma İzni (Murat TUNÇEL)

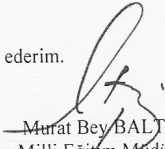
24/12/2007

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik
İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 05.12.2007 tarih ve 7558 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Murat TUNÇEL'in "**Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Düzeylerinin Karşılaştırılması**" konulu tez çalışması kapsamında; İlimiz okullarında anket uygulama isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (Etkili Okul Anketi 4 Sayfa, 24 Sorudan oluşan) anketin gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19.12.2007
Mehmet KURDOĞLU
Vali Yardımcısı

EKLER :
EK-1 : Anket Formu (4 Sayfa)
EK-2 : Okul Listesi (2 Sayfa)