KKTC
YAKIN DOGU ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EGİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI PROGRAMI

KKTC ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zerrin Çelik

Lefkoşa
Şubat, 2008

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI PROGRAMI

KKTC ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zerrin Çelik

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Çağlar

Lefkoşa
Şubat, 2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ raporu olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..IJu.....f.ı.....c;"!?'l.....{f, ,J

üye /JeJlç,./Jr, ı!eJmef.qk,

Üye .ym..J)oç.U.ı:.,.;;taş,.. ~)= ~

Onay:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2008

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ 1988

Doç. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yapılan bu araştırmanın gerçekleşebilmesi için bana yol gösteren ve destek olan danışmanım Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a teşekkürlerimi sunarım. İstatistik çalışmalarında bana yardımcı olan sevgili hocam Doç. Dr. Ali Ağazade' ye ve bilgisayar çalışmalarımda bana büyük destek olan Yrd. Doç. Dr. Hasan Sarper'e çok teşekkür ederim. Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen özel okullarda görev yapan okul müdürlerine, müdür yardımcılarına ve sevgili öğretmenlerine, değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Tüm çalışmalarımda bana olan büyük desteğinden dolayı sevgili eşim Burak Çelik'e ve bana tez yazma sürecinde çalışma sorumluluğumu hatırlatan dünya tatlısı biricik oğlumuz Berke'ye sonsuz sevgiler ve teşekkürler.

ÖZET

KKTC ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKULLARININ ETKİLİ OKUL OLMA ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Çelik, Zerrin
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı; Doç. Dr Mehmet ÇAGLAR
Şubat 2008, 187 sayfa

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ile veli boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemek ve okul etkililis:)in katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 28 yönetici, 174 öğretmen yer almıştır. Örneklem grubuna Prof. Dr. Ali Balcı tarafından hazırlanan "Etkili Okul" anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, belirtilen özel okulların "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere katılımcıların görüşlerinin yüzde ve frekansları alınmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, belirtilen özel okulların "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için t- testi yapılmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel özellikler (cinsiyet, yaş, branş, toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi) açısından özel okulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın olup olmadığı bulmak amacıyla cinsiyet des:)işkeni için t- Testi, diğer değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) yapılmıştır. Fark bulunan

gruplarda; gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular;

1. Yöneticiler ve öğretmenler en az etkili buldukları boyutlar öğrenci ile veli boyutlarıdır.
2. Yönetici ve öğretmenlerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında etkili okul boyutları açısından anlamlı bir farklılık vardır.
3. Yöneticilerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir.
4. Yöneticilerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri toplam hizmet süreleri ve okuldaki hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.
5. Öğretmenlerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklere göre sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, toplam hizmet sürelerine ve okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir
6. Öğretmenlerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklere göre sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri yaşlarına ve branşlarına göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Etkili Okul, Özel Okul

ABSTRACT

This research aims at obtaining the level of effectiveness of the private primary and secondary schools at the Turkish Republic of Northern Cyprus as regards executive, teacher, school environment, student and parent from the concerning teachers' and executives' points of views and weather the effectiveness of school vary according to some variants to the participant.

The framework of study includes the directors and the teachers who worked in the pirivate pirimary and secondary schools at the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2006-2007 academic year. 28 executives and 174 teachers took part in this study. The participants were administreted, "effective school" questionaire prepared by Prof. Dr. Ali BALCI. The collected data was analised by SPSS program. The percentages and frequencies for the participants have been taken in order to obtain teh teachers and executives' point of view about the degree of having the characteristics of executive, techer, student, school environment and parent in the related private school. A t - test have been administrated in order to find out whether there is a meaningful difference between the executives and teachers' views in the stated private schools as "executive, techer, student, school environment and parent". In order to find out the differences between the executives and teachers' views about the degree of having the quality of being an effective school for the private schools in terms of the participants, personal characteristics (sex, age, branch, total period of service and period of sevrice at school), at - Test has been administreted for sex for the other variants "one way variant analysis" (anova)has been applied. In order to find out the sources of differences between the groups, Tukey test has been used.

This survey has revealed the following findings:

1 Student and parent dimensions are the least effective dimensions for the executives and teachers

2 There is a meaningful difference between the executives and teachers' views about the effectivenes of the private pimary and secondary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus.

3 For the private pimary and secondary schools the Turkish Republic of Northern Cyprus the degree of having the quality of being effective, the executives'views do not reveal and differences regarding their age, sex and branches.

4 For the private pimary and secondary schools the Turkish Republic of Northern Cyprus the degree of having the quality of being effective, the executives' views demonstrates a differences regarding their total service period and their period of sevrice at school.

5 For the degree of heaving the quality of effectiveness of the private pimary and secondary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the teachers views do not show any differences in terms of their sex, total service period and their service at school.

6 For the degree of heaving the quality of effectiveness of the private pimary and secondary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the teachers views reveal a difference in terms of their age and branch.

Key Words: effectiveness, effective school, private school

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa
Tablo.3.1 Araştırmanın Evreni	87
Tablo.3.2 Dağıtılan ve Dönen Anket Sayıları ve Oranları	88
Tablo.3.3 Yönetici ve Öğretmen Algılarıyla İlgili Boyutlar	89
Tablo.3.4. Kullanılan Derecelendirme Ölçeği	90
Tablo.3.5. Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımı	90
Tablo.3.6. Yöneticilerin Yaş Dağılımı	91
Tablo.3.7. Yöneticilerin Branş Dağılımı	91
Tablo.3.8. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmetsuresi Dağılımı	92
Tablo.3.9. Yöneticilerin Bulunduğu Okuldaki Yöneticilik Hizmet Süresi Dağılımı	92
Tablo.3.10 Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	92
Tablo.3.11 Öğretmenlerin Yaş Dağılımı	93
Tablo.3.12 Öğretmenlerin Branş Dağılımı	93
Tablo.3.13 Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı	94
Tablo.3.14 Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımı	94
Tablo.4.1 Yöneticilerin Etkili Okul'un "Okul Yöneticisi" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri	97

Tablo.4.2Yöneticilerin Etkili Okul'un "Öğretmen" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri 101

Tablo.4.3.Yöneticilerin Etkili Okul'un "Okul Ortamı" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 106

Tablo.4.4.Yöneticilerin Etkili Okul'un "Öğrenciler" Boyutundaki Özelliklerine İlişkin Görüşleri 111

Tablo.4.5.Yöneticilerin Etkili Okul'un "Veliler" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 114

Tablo.4.6. Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Okul Yöneticisi" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 117

Tablo.4.7.Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Öğretmen" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 121

Tablo.4.8.Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Okul Ortamı" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 126

Tablo.4.9.Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Öğrenciler" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 131

Tablo.4.10. Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Veliler" Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri 134

Tablo.4.11. Yönetici ve Öğretmenlerin, Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t-Testi 136

Tablo 4.12.Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t-Testi 138

Tablo.4.13. Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 139

Tablo.4.14. Yöneticilerinin Branşlarına Göre Özel Okullann Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 140

Tablo.4.15.Yöneticilerinin Toplam Hizmet Sürelerine (Yöneticilikte Geçirdikleri sure) Göre özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 141

Tablo.4.16.Yöneticilerin Toplam Hizmet surelerine Göre Öğrenci Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 142

Tablo.4.17.Yöneticilerinin Bulunduklan Okuldaki Hizmet surelerine Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 143

Tablo 4.18. Yöneticilerin Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Yönetici Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey To~ 1~

Tablo.4.19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t-Testi 145

Tablo.4.20. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 146

Tablo.4.21.Öğretmenlerin Branşlanna Göre Öğretmen Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 147

Tablo.4.22. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Ortamı Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 148

Tablo.4.23. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 149

Tablo.4.24. Öğretmenlerin Branşlanna Göre Veli Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 150

Tablo.4.25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Okullann Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 151

Tablo.4.26. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yönetici Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 152

Tablo.4.27. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 153

Tablo.4.28. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Ortamı Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 154

Tablo.4.29. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenci Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi 155

Tablo.4.30. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 156

Tablo.4.31. Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Özel Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi 157

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELARİNİN İMZA SAYFASI iii

ÖNSÖZ iv

ÖZET v

ABSTRACT vii

TABLOLAR ix

BÖLÜM I

I. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 7
1.3. Alt Problemler 7
1.4. Araştırmanın Amacı 8
1.5. Araştırmanın Önemi 9
1.6. Sayıltılar 10
1.7. Sınır1ılıklar 11
1.8. Tanımlar 11
1.9. Kısaltmalar 12

BÖLÜM II

II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR 13

2.1. KURAMSAL TEMELLER 13

2.1.1. Etkililik Kavramı 13
2.1.2. Örgütsel Etkililik 15
2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri 17
2.1.4. Etkili Okul 18
2.1.4.1. Etkili Okulun Amaç ve Misyonları 21
2.1.4.2 Etkili Okul İdeolojisi 22
2.1.4.3. Etkili Okul Araştırmalarının Dayandığı Varsayımlar 22
2.1.4.4. Etkili Okulun Temel Özellikleri 24
2.1.5. Etkili Okul İle İlgili Kavramlar 25
2.1.5.1. Etkili Okul ve Okul Geliştirme 25
2.1.5.2. Kendini Yenileyen Okul 26
2.1.5.3.0kula Dayalı Yönetim 27
2.1.5.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi 28
2.1.5.5. Kendini Yenileyen Okul 29
2.1.6. Okul Etkililiğin Ölçülmesi 30
2.1.7. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller 32
2.1.7.1. Amaç Modeli 32
2.1.7.2. Kaynak Girdi Modeli 33
2.1.7.3. Süreç Modeli 34
2.1.7.4. Doyum Modeli 34

2.1.7.5. Meşruiyet (yasallaşma) Modeli 35
2.1.7.6. Örgütsel Öğrenme Modeli 35
2.1.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli 36
2.1.7.8. Etkisizlik Modeli 37
2.1.8. Okulun ve Eğitimin Etkililiğini Ölçmeye Dönük Diğer Modeller 37
2.1.8.1. Hoy ve Ferguson'un Etkililik Modeli 37
2.1.8.2. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli 38
2.1.8.3. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli 39
2.1.8.4. Scheerens'in Okul Etkililik Modeli 39
2.1.9. Etkili Okulun Boyutları 39
2.1.9.1. Okul Yöneticisi 39
2.1.9.2. Öğretmen 50
2.1.9.3. Öğrenci 57
2.1.9.4. Okul Ortamı 59
2.1.9.5. Okul Velileri 60

2.2. İLGİLİ LİTERATÜR 64
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 64
2.2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 76
2.2.3. KKTC'de Yapılan Araştırmalar 83

BÖLÜM III

III. YÖNTEM 86

3.1. Araştırma Modeli 86
3.2. Araştırmanın Evreni 86
3.3. Araştırmanın Örneklemi 87
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması 88
3.5. Verilerin Analizi 89

BÖLÜM IV

IV. BULGULAR 96

4.1. Birinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 96
4.2. İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 136
4.3. Üçüncü Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 137
4.4. Dördüncü Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 144

BÖLÜMV

V. SONUÇ VE ÖNERİLER 158

5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar 158
5.1.1. Birinci Alt Problemle İlgili Sonuçlar 158
5.1.2. İkinci Alt Problemle İlgili Sonuçlar 159
5.1.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Sonuçlar 162
5.1.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Sonuçlar 163
5.2. Öneriler 167
5.2.1. Yöneticilere Yönelik Öneriler 167
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 167

5.2.3. Velilere Yönelik Öneriler 168
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 168

KAYNAKÇA 170

EKLER 179

Ek: 1. Uygulanan Anket 180

Ek: 2. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Anketi Uygulama izin Belgesi 186

Ek:3. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Dairesi Anketi Uygulama İzin Belgesi 187

BÖLÜM I I

GiRiŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ile alt problemler belirtilmiş; sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmış, araştırmada geçen terimler tanımlanarak araştırmada kullanılan kısaltmalar açıklanmıştır

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, insanoğlunun en eski ve en köklü uğraş alanlarından biridir. Eğitimi, insanlık tarihi ile başlayan; insanı ideale, mükemmele ulaştırma, potansiyel aklı işlevsel akla dönüştürme, fiziki ve sosyal çevreye uyumlu hale getirme ve bireyin kendisi olabilme serüveni olarak tanımlamak mümkündür (Akgündüz, 1998:7). Toplumların de.Qjş.en şartlara uyum sağlayabilmeleri, hayatta kalabilmeleri düşünce ve eğitim kurumlarının var olmalarını gerektirir. Bu kurumların stratejik rotu; toplumsal bünyeyi besleyen kültür enerjisini yeniden üretme ve topluma katılan insan kaynağında niteliğe dönüştürmeyi gerçekleştirmeleridir (Akgündüz, 1997:18). E°"ğitim, insanlik tarihinde bireysel ve toplumsal açıdan var olmanın en temel koşullarından biri olagelmiştir. Özellikle bilgi ve teknoloji çağı gibi çeşitli nitelemelerle tanımlanan çağımızda; eğitimin değ.eri.,. vazg_eçilmezli.Qj daha bir önem kazanmakta çağda.şdünyada var olmanın, bireysel ve toplumsal açıdan arzulanan güce sahip olabilmenin yolu, iyi bir eğitim sürecinden geçmiş olmakla mümkündür. İlerleme ve gelişme her safhada nitelikli insan gücüne dayanmaktadır. Her çağda olduğu gibi çağımızda da hemen her millet bu gerçeği kavramış ve çabalarını bu çerçevede yoğunlaştırmıştır (Tozlu, 1992:1; Gürsoy, 1994:257). Günümüz dünyasında artık çağdaşlaşmanın göstergelerinden biri ve belki de en önemlilerinden biri kuşkusuz ki bilim ve teknolojiye sahip olma ve bunu kullanma derecesidir. Öncelikle bilim ve teknolojiyi üreten bir toplum yaratmak, ardından da bilim ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek anlam kazanmaktadır. Gelişmiş çağdaş ülkeler geleceği eğitimle

yaratacaklarını gördüklerinden, eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar (Çağlar, Reis 2007:8).

Önceleri çocuğun meslek edinmesi ve hayata hazırlanması aile ve toplumun sorumluluğunda iken, özellikle sanayi devriminden sonra okur-yazar is ~ücüne duyulan ihtiyaç_. artan bil~i birikimi ve karmaşık mesleklerin ortaya çıkması, aile ve toplumun yetersiz kalmasına neden olmuş; zamanla 90itim, aile- ve- toplumun- sor-urnluh.ığundan,- geniş- ölçüde okulun. sorumluluk-alanına doğru kaymıştır. Böylece okul yaygınlaşmış ve ondan yararlanan insanların sayısı her geçen gün artmış, hatta süresi ülkelere göre degişse de belirli bir seviyeye kadar eğitim almak 'zorunlu' hale gelmiştir (Tatar, tOô4:1).Ôğrenmeyr gelişigüzellikten kurtarmak, planli bir öğrenme gerçekleştirmek için kurulan okullar çevreden gelen iyi etki ve oluşumları güçlendirip olumsuz etki ve oluşumları engellemek ya da en aza indirmek okulun varoluş nedenidir (Balcı, 1993:59;.Başaran,.1996,11-12)..

Günümüzde eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturan okul, çok boyutlu bir kavram olup çeşitli nitelikler gösterir. Okullar, ülkenin gelişimi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilişkilidir. Toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği kurum okul olduğundan, toplumun eğitim hizmetinden yakınmasıyla okuldan yakınması eşdeğerdedir (Açıkalın, 1998:2). Bu nedenle okul öğrenciyi hızla sanayileş.enve ş.ehirleş.en bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın gitgide güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir dünyaya, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere, ayrıca her öğrencinin ilgi yetenek ve gereksinimlerine göre hazırlamalıdır (Austin-Fench-Hull, 1962 s 203-208 Aktaran Bursalıoğlu, 2005:48). Okullarda gerçek değişmeyi sağlayabilmek ve okulları değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirmek yeni plan, politika ve uygulamaların geliş.tirilmesi ile mümkün olacaktır. Okulların toplumları dinamik tutan temel taşlar olarak üzerine düşen görevi aksatmadan yerine getirmesi zorunluluğu, onun omuzlarındaki ağır yükünün göstergesidir. Bunun için de okulların sürekli geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. (Cafoğlu, 1995:549).

Oldukça karmaşık ve ortak bir tanım yapılmamış olmasına rağmen etkili okul, okulun beklenen etkiyi meydana getirebilme yeteneği olarak c:teaerlendirilmektedir(Şişman, 2002:24). Kolp ve diğerleri (1982) etkili okulu, ·öğrencileri billşse], duyuşsal, psiko-motor alanlarda, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul" olarak tanımlarken, Brookover (1985), "öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışJarı öğretmede sadece seçilmiş değjl de tüm öğrencilere öğretmede etkili olan okul" diye tanımlamıştır (Aktaran: Balcı, 2002:5). Etkili okul, öğrencinin öğrenme sonuçlarını zenginleştirdiği gibi idari değişim bakımından da okul kapasitesini artıran planlı değişimi ifade etmektedir (Creamers, 2002:344). Öğrencilerin başarılarını, sosyo-ekonomik durumdan daha fazla okulların etkililiği belirlemektedir. Etkili okullar, beş faktör modelini uygularlar. Bu beş faktör aynı zamanda okulların etkililiğinde tekrarlanan özelliklerdir. Bunlar;. g.üçlü öğretim liderliği,_ öğrenci başarısında yüksek beklenti, temel becerileri vurgulama, güvenli ve düzenli ortam ile öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesidir (Cremeers, 1994: 12).

Okul dışı çevrenin ve aile ortamının, öğrencilerin yaşamları üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilinmekte ve kabul edilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okula gelirken sahip olduğu ön yaşantıları ya da eğitimsel yönden hazır bulunuşluk düzeyleri, onların eğitim ve okul başarısında da etkili olmaktadır. Bu noktalardan hareketle,. etkili okul ya da okulun etkileri konusundaki araştırmalara kaynaklık yapan araştırmalardan ilki, Coleman ve arkadaşlarının (1966) gerçekleştirdiği araştırmalardır. Bu araştırmayı, sonraki yıllarda (Jenks ve diğerleri, 1972) yapılan araştırmalar izlemiştir. (Şişman, 2002:31).

Etkili okul, okulun etkililiği gibi başlıklar altında ele alınan konular ve yapılan araştırmalar, 1960'11 yılların ortalarından itibaren başlayarak günümüze kadar devam eden eğitim alanında üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. 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 çalışan temel sorular ise şunlardır: 1. Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?

2. Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?

3. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi deOişkenleregöre farklılaşmaktadir1

4. Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir? (Şişman, 2002:37):

Yapılan araştırmalar sürecinde okulun öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili olarak iki eğilim ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi, öğrenciler üzerinde okul dışı çevre ve aileyle ilgili arka plan faktörlerin daha etkili olduğunu ileri sürerken, ikinci eğilim, okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunmuştur. Etkili okul akımının çıkış noktasını da bunlardan ikinci eğilim oluşturmaktadır (Şişman, 2002:38). Bu akımın amacı eğitimin niteliğini, işJevselliğinive etkililiğini arttırmaktır. Yirmi birinci yüzyıla gjrerken okulların.. toplum için taşıdığı anlam ve gerçekleştirmek zorunda oldukları amaçlar daha da karmaşıklaşmıştır. Toplumun okullardan beklentilerinin giderek artmasına karşın okulların bu beklentilerin azını karşıladığını kavrayan ülkeler, okulların etkililiğini artırma çabalarına girişmişlerdir. Ayrıca toplum kültürünü koruması, sosyal değişmenin getirdiği güçlerle baş etmesi ve yönlendirmesi okulların etkili olmasını gerektirmektedir (Balcı, 1996:134; Pehlivan, 1998:81; Sungur, 2001:21).

Etkililik, kavramı çok eskilere dayanmaktadır ve 1930'1arda Barnard etkililiği örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak; buna yakın bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği de örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi olarak tanımlamıştır. Günümüze kadar etkililiğin açık, spesifik, uygulamalı kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanımı yapılamamıştır (Balcı, 2002:1). Buna göre amaçlar yönünden yaklaşıldığında, kısaca bir örgütün etkili bir örgüt olarak nitelendirilmesi için bazı amaçlara ve sonuçlara ulaşması gerekli görülmektedir. Okullar açısından bakıldığında ise bir okulun etkililiği; önceden belirlenmiş amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmesi olarak açıklanmaktadır. Ancak okulun amaç ve işlevleri oldukça çeşitlilik, karmaşıklık ve değişkenlik göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde yaygın bir biçimde eğitimin ve okulun başlıca işlevleri, bireyleri dış

çevrenin etkilerinden koruma, sosyalleştirme, yeteneklere göre sıralama, bilgi ve beceri kazandırma, bireysel yaratıcılığı ve kendine güveni geliştirme v.b olarak görülmektedir. Eğitimin ve okulun işlevleri, zamanla değişebilme 6zelliğine sahipflr. Bu bağlamda her ülke ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik, alanlardaki çağcıl gelişme ve değişmelere bağlı olarak eğitim ve okul sistemlerini sürekli gözden geçirmekte eğitime ilişkin yeni hedefler belirlemektedir (Şiş.man,. 2002: 13)..

Eğitim sisteminin etkililiği, örgütsel, eğitimsel ve yönetsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Eğer önceden belirlenen bu amaçlar planlanan düzeyde gerçekleşmiş ise, bir eğitim örgütü etkilidir. Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü (okulu), önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileş.tirmektir Etkililiğjn koşulları, okulu verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır (Başaran, 2000:11}.

Okulların temel işlevleri aynıdır ancak her okul tektir ve kendine özgü niteliği vardır. Okulun niteliğinin en önemli göstergelerinden birisi de onun "etkili" olma özelliğidir. Okulun birey ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılama düzeyi, onun etkililik düzeyi ile doğru orantılıdır (Baştepe, 2004,34). Ballantine (.1995}, okulun dört temel işlevini ş.öyle açıklamaktadır;

1. Toplumun genç kuşaklarına temel görev *ve* haklarını öğreterek onları toplumsallaştırma,
2. Bireylere gereksinim duydukları *bilgi,* beceri ve *tutumları* kazandırarak onları ekonomideki yerlerini almalarını sağlama,
3. Bilgiyi üretme *ve* yayma yoluyla toplumsal değişme ve gelişmeyi sağlama,
4. Bireylerin modern toplumla uyumunu sağlayacak kişisel ve toplumsal gelişmeyi sağlamadır (Aktaran: Pehlivan, 1997:83).

Okul özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. Okulun temel amacı ise genç kuşakları eğitmektir (Aydın, 1991:170). Toplumda hemen

herkesin ya doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendigi, vazgeçilmez önemli bir örgot olan okulun amaçları, aynı zamanda eğitimin ve içinde bulunduğu toplumun da amaçlarını oluşturmaktadır. Okullardan beklenen, eğitim işlevini en iyi ve en etkiff biçimde gerçekleştirmektir. Okullar, eğitim ve öğretim hizmeti veren örgütlerdir. Okullar diğer sosyal örgütlerden farklı özellikler taşır. Okul yönetimi de diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır. Okulda yapılan yönetimle ilgili her işin eğUsel bir ölçüsü ya da çerçevesi vardır. Her etkileşim ve faaliyet, öğrenci ve öğretim açısından düşünülmelidir. Çünkü okulların var oluş nedeni bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1983,133).

İlköğretim kurumlarının oluşturulmasında ve işletilmesinde de etkililik ve verimlilik ilkelerine uyulması, okul kaynaklarının, öğrencilere öngörülen bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları üzerinde yo~unlaştırılması ~erekir. Okulların öngörülen amaçları ne ölçüde yerine getirebildikleri belirlenerek okulları. geliştirme- v.e- iy:ileştirma.. konusunda. yeni. politikaların- belirlenmesi- kaçınılmaz olmaktadır. Bu durum, okulların ne ölçüde etkili olarak işlevlerini yerine getirdiklerinin belirlenmesini gerektirmektedir (Oral, 2004, 2).

Okulların etkili olması artık gereklilik değil zorunluluk halini almıştır. Etkili okulda, açık ve net bir şekilde ifade edilmiş ve odaklanmış okul vizyonu; öğrenme için güvenli ve düzenli bir iklim; yönetici, öğretmen ve öğrencilerinden yüksek beklentiler; öğrenme imkanı için zamanı artırma ve öğrencilere sorumluluk verme; yöneticilerin öğretim liderliği;_ öğrenci g.elişimini sürekli gözlem; uyumlu ve etkili okul-aile ilişkileri üzerinde özellikle durulmaktadır (Taylor, 2002:375). Örgütlerin, günümüzde değişim sürecine uyum sağlayabilmesinin eski liderlik davranışlarıyla mümkün olamayacağını, değişim hızına en çok dönüşümcü lderlerln uyum sağlayabileceği' ileri sürülmektedir. Etkili okul araştırmasıyla ön plana çıkan öğretimsel liderlik yaklaşımı, önemini 1990'1i yıllarda dönüşümcü liderliğe bırakmıştır (Çelik, 2001:141, aktaran Helvacı,2004:266)..

Eğitimsel liderlik bilgi toplumunda farklı boyutlar kazanmıştır. Çevredeki değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri yeni liderlik rolleri ve

sorumlulukları yüklenmek zorundadırlar (Çelik, 2000, v). Okul müdürlerinin günümüzde artık sırayla yönetim, öğretim, yardımcı/ kolaylaştırıcı, etik ve vizyoner lider, değişim yöneticisi (ajanı), dönüşümcü lider olma davranışlarını gösterecek yeterflklere sahip olması gerekmektedir (Lashway, 1996; Aytaç, 2000; Pehlivan aydın, 2001; Şişman, 2002, Erdoğan, 2002, Özden, 1999, aktaran Helvacı,2004,266).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel ilkokul ve ortaokullarında etkili olcur özelliklerine sahip olma dereceleri' hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa, Lefkoşa ve Girne ilçelerinde bulunan özel okulların belirlenen boyutlarla etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemeye dönük olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, özel ilkokul ve ortaokullar etkili okulun;
   a) Okul yöneticisi,
   b) Öğretmen,
   c) Öğrenci,
   d) Okul ortamı,
   e) Okul velileri

boyutlarındaki özelliklerine ne derece sahiptirler?

2. KKTC' de bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Yöneticilerin, KKTC' de bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okulun;

yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri;

a~insiyetlerine,

b~branşlarına,

c:)toplamhizmet sürelerine

d)okuldaki hizmet sürelerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin, KKTC' de bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okulun; yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri;

a)cinsiyetlerine,

b)branşlarına,

c)toplam hizmet sürelerine

d)okuldaki hizmet sürelerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, KKTC'deki bulunan özel okulların ilkokul ve ortaokul kısımlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin bulundukları okullarına iliş.kin etkililik alg1larını,"yönetici", "öğretmenler",,"okul ortamı",l'öğrenciler" ve "veliler" boyutlarında incelemek; etkili okulun katılımcılara ilişkin cinsiyet, branş, toplam hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayarak etkililik düzeylerini belirlemektir. Okulları etkili kılan özellikleri belirlemek ve bu özellikler ışığında yönetici ve öğretmenlerin etkililik algılarını karşılaştırmak, aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek araştırmanın diğer bir amacıdır. Bireylerin daha nitelikli yetişmesini sağlamak için düşünülen yollardan biri de okulun etkililiğini artırmaktır. Eldeki araştırma ile bu amaca ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi hedeflenmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimde kalite olgusuna en fazla önem vermesi ve bu olgunun oluşmasına katkılar sağlaması beklenen özer öğretim kurumları etkili okul özelliklerine yüksek düzeyde sahip olabilmelidir. Bu araştırmada belirtilen bulgularıyla ele alınan özel okulların etkili okul olma özelliklerini ne derecede gerçekleştirebildiği eğitim kalitesi adına önemlidir. Çünkü Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki özel okullarda okuyan öğrenci sayısı hiç de küçümsenmeyecek sayıdadır. Son yıllarda KKTC'de özel okullara olan ilgi artmaya başlamıştır. Dünya Bankasının 2006 yılında yayınlamış olduğu raporu KKTC eğitimiyle ilgili, öğrencilerin öğrenme derecesi, kalitesi hakkında objektif ve karşılaştırılabilir verilerin mevcut olmadığını ve aynı düzeyde eğitim veren okullar arasındaki eğitim kalitesinin büyük ölçüde değiştiğini açıklamaktadır. Ayrıca öğretme ve öğrenme sonuçlarına ilişkin güvenilir veriler veya araştırmalar olmadığından okulların toplam kalitesini değerlendirmenin zor olduğu belirtilmiştir. Özel okullar ile kamu okulları arasındaki farklılıklar da şu ifadelerle açıklanmaktadır; "özel okullar ile kamu okulları arasındaki fiziksel ve insan kaynakları farkları genellikle çarpıcıdır. Özel okullar daha küçük öğrenci-öğretmen oranı, daha iyi donanımlı derslikler, spor tesisleri, atölyelere ve okul yılı boyunca gelişim faaliyetlerini finanse etmek için kendi işletme bütçelerine sahiptir. Bu nedenle veliler özel okulları kendi çocuklarının eğitimi için artan oranda seçmektedirler" (Dünya Bankası 2006 Fizibilite Raporu/ Egitim Politikaları/ Kalite ve İlişkinlik s:77).

Eğitimin başarısı, eğitim kurumlarının verimli ve etkili işletilmesine bağlıdır. Bu etkili işletim, okulun kaynaklarının verimli kullanılmasından öğretmenlerin iş doyumuna, sağlıklı okul iklimlerinden öğrenci başarılarının arttırılmasına ve toplumun eğitimden beklentilerine cevap verilmesine kadar birçok ihtiyaca cevap verecektir. Eğitim sisteminin temeli olarak kabul edilen ilköğretim, öğrencilerin temel davranış özelliklerini kazanmaları yönüyle önemlidir. KKTC'de henüz ilköğretim kavramı kullanılmamakta, bunun yerine ilkokul ve ortaokul kavramları kullanılmaktadır. Bu çalışmada konu edilen ilkokul ve ortaokul kurumları, eğitim sisteminin ilk basamaklarını oluşturmaktadır. Bu okullarda, çocuklar ve gençler ilgi ve yeteneklerini

belirginleştirerek, gelişme imkanı bulmaktadırlar. Gençliğin eğitiminde bu denli önemli işlevi bulunan söz konusu özel okulların, etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının araştırılması, geleceğe dönük okul reformu ve okulları iyileştirme konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Bundan dolayı, bazı etkili okul boyut ve özellikleri yönünden KKTC'deki özel ilkokul ve ortaokulların, söz konusu özelliklere ne ölçüde sahip oldukları yönetici ve öğretmen görüşleriyle bu araştırmada ortaya konulmak istenmiştir..

Etkili bir eğitim öğretim sistemi temelinde etkili okul bulunmaktadır. Etkili okula ulaşmada temel yöntem ise bu alanda yapılacak olan araştırmaların ve çalışmaların sayısını artırmak gelmektedir (Baştepe, 2002, 10). Bu bağlamda eldeki araştırma; bulguları ile KKTC'deki özel okulların (ilk ve orta bölümleri) etkili okul özelliklerine göre var olan durumunu gösterebilecektir. Okullardaki yönetici ve öğretmenlere etkili okul konusunda bir fikir vereceği ve etkili okula ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin belirlenip ortan kaldırılması için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de yapılan etkili okul araştırmalarının bulguları, ilköğretim okullarının çağdaş düzeyde ve yeterince etkili olmadıklarını ortaya koymuştur. KKTC'de ise etkili okul ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. KKTC eğitimi etkili bir kalkınma aracı olarak kullanmak istiyorsa, toplumun ve örgütün amaçlarının maksimum düzeyde gerçekleştirilmesinde etkili okul araştırmaları önemli görülebilir. Çünkü etkili, verimli ve çağdaş eğitim öğretimin temelinde "etkili okul" bulunmaktadır. Bu da sistem etkilili~inin temel göstergelerinden biridir. Sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi ve okulların daha etkili nasıl kılınacağı gibi konularda katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6. SAYILTILAR

1. Bu araştırmada etkili okulla ilgili olarak belirlenen ve seçilen özellikler, etkili okulun betimlenmesi için yeterlidir.

2. Etkili okulun boyutlarının gerçekleşme düzeyi; okul yöneticisi ve öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüş.ve eğfümleriyle doğrudan ilişkilidir.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2006 - 2007 eğitim-öğretim yılında, KKTC'de bulunan özel ilkokullar ve ortaokulları ile sınırlidir.

2. Araştırma, KKTC'de bulunan özel ilkokul ve ortaokullarında görevli okul yönatici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

3. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kultarulmıştır. Bu nedenle bu tip araçların niteliğinden doğan sınırlılıklar bu araştırma için söz konusudur.

4. Yönetici ve. öğretmenlerin görüşleri, etkili okulun "okul yöneticisi", «soretmenler", "okul ortamı"," öğrenciler" ve "veli" boyutlarıyla sınırlı tutulmuştur.

1.6.TANIMLAR

İlkokul:1- 5 sınıflarından oluşmaktadır.6-7 yaş grubundan başlayarak, 10- 11 yaş grubunu kapsar (Çağlar ve Reis, 2007:369).

Ortaokul: 6- 9 sınıflarından oluşmaktadır. 11-12 yaş grubundan başlayarak, 14- 15.yaş,grubunu..kapsar(Ç~ar ve-ReiS;- 2-00-7:369-),-

İlköğretim: 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Erden, 2001:174).

Etkililik: Okulun amaçlarına ulaşma derecesidir.

Örgütsel Etkililik: Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dfrikliğini ve topluma yararldığmı sürdürebilmesidir (Başaran, 1982:30).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik girişimlerinin e uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Klopf ve diğerleri, 1982 aktaran Balcı, 2002:10).

1.9. KISALTMALAR:

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

EFQM: Avrupa Kalite Yönetim Kurumu

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde sırasıyla etkililik kavramı, örgütsel etkililik, etkili örgüt, etkili okul, etkililik yaklaşımları, etkililik modelleri, etkililik boyutları ile ilgili kuramsal temeller ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1. Etkililik Kavramı

Etkililik kavramı, örgütsel çözümlemelerde hem çok kullanılan, hem de oldukça belirsizlikler içeren bir kavramdır. Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları taşımaktadır. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin sözlük anlamından daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamları ifade etmesidir (Şişman, 2002:1). Etkililik üzerine yapılan araştırma ve incelemelerin tarihçesi, insan emeğinden en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzanmaktadır (Tosun, 1981 :1). Ancak o günden bugüne kadar, "etkililiğin" çok boyutlu bir örgütsel kavram olduğu dışında, yazarlar, etkililiğin açık, spesifik, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere dayanan bir tanımını yapamamışlardır. Etkililik (effectıveness) kavramı, çok eskilere dayanmaktadır. 1930'1arda Barnard etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak, buna yakın olan etkinliği (efficiency) de "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi " olarak tanımlamıştır. Örgütte bu iki kavram arasında bir denge kurabilmek, yöneticilerin en temel uğraşıları arasındadır (Balcı, 2002:1).

Başka bir tanımlamada ise "etkinlik anlam itibariyle, bir sonuca ulaşmayı ya da bir amacı gerçekleştirmeyi" ifade etmektedir. Bir tanıma göre etkinlik, olabildiğince az maliyetle en üst düzeyde sonuç elde etme olarak tanımlanmaktadır (Scheerens, 1989:3). Bir başka tanıma göre de etkinlik,

örgütler açısından eldeki kaynakların kullanımı ile ilgili olarak ele alınarak sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma biçiminde tanımlanmıştır (Beare ve diQerleri, 1991 :11). Bu durumda etkililik kavramından farklı olarak örgüt yönünden etkinlik, genel olarak örgütsel sonuçlar yönünden ele alınarak tanımlanan bir kavram olmaktadır (Aktaran, Şişman, 2002:3).

Becker ve Nevhauser (1975)'e göre etkililik, ucuz maliyeti, iyi kazanç ve yüksek moral elde etmeyi, gelişmeyi sürdürecek yapıyı kurmayı, toplum tarafından tutulan ve aranan bir imaj saQlamayı ve sürdürmeyi de kapsamaktadır. Örgütün türlerini, amaçlarını ve işlevlerini dikkate alarak etkililiği farklı şekillerde açıklamaya çalışan yazarlardan Hoy ve Miskel (1987), amacı gerçekleştirme düzeyi ile çevreye uyum sağlama yeteneQi olarak ve Hendrix ve McNichols (1984) ise gerekli kaynakları elde etme yeteneQi olarak tanımlamışlardır (Aktaran, Karslı, 2004:1).

Verimlilik ve edim kavramları, etkililik kavramının içerisinde yer alan, etkililiQin birer ölçütü olarak kullanılan ve etkililikle ile çok yakından ilişkili iki kavram olarak kabul edilmektedir. Verimlilik, amaçların başarılmasında sarf edilen çaba ve eylemlerle ilgili, edim ise amaçların gerçekleşmesindeki işleyiş ile ilgili olarak tanımlanmaktadır (Grasso, 1994; aktaran, Karslı, 2004:2). Karslı'ya (2004:2) göre ise, verimlilik, girdilerin deQerinden daha yüksek çıktılar üretmesi, edim de amaçların gerçeklemesinde harcanan çaba ve eylemlerin devamlılıQını ifade etmektedir.

Aynı zamanda etkililik kavramıyla karıştırılan ve çoQu zamanda aynı anlamda kullanılan iki kavram da yararlılık ve etkenlik kavramlarıdır. Karslı' ya (2004:2-3) göre yararlılık, çalışmayan üretim metotlarının deQersizliQini belirten, genişlemeyi gerektiren ve yalnızca ideal ortamlarda işleyebilen bir kavram olarak, etkenlik ise, girdilerde yapılan bir harcama için maksimum çıktı ve bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılması anlamında belirtilmektedir. Etkenlik kavramının zaman zaman etkinlik kavramı olarak da kullanıldıQına, etkinliQin, bir eylemi gerçekleştirme veya bir eylemde bulunma

anlamına geldiğine ve asla etkenlik yerine kullanılamayacağına dikkat çekmektedir.

2.1.2. Örgütsel Etkililik

Okul denilen örgütün bir eğitim sistemindeki yerini ve bu yerin önemini belirlenmesinde kolaylık sağlamak için öncelikle örgüt ve yönetim kavramlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirtmek gerekir. Örgütler üzerinde yapılacak çalışmalar için ihtiyaç duyulan ilk vasıta örgütlerin ne olduğuna ilişkin tanımdır. Örgüt toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için insan gücü ve diğer kaynakların bir araya getirilmesidir (Başaran, 1982:44).

Bursalıoğlu (2005:15-33) örgüt ve yönetim tanımları ve arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır. Örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Aslında örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir. Diğer yandan örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Örgütün kendisiyle ilgili diğer örgütlerle olan ilişkileri, bu örgütün bağlarındandır. Bu ilişkiler ne kadar iyi olursa, örgüt o kadar verimli olur. Örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir. Örgüt gibi, yönetimin de çeşitli tanımları yapılabilir. Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim bu amaçları gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve yön verir. Gerçekte, örgüt ile yönetim iç içe işler, fakat bu işleyişin bir savunmasını yapmak gerekirse, başlangıç noktası olarak yönetim değil, örgüt seçilmelidir. Çünkü yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır, yönetici davranışının kaynağı örgüt ortamıdır ve yöneticinin değer sistemi örgüt değerleri ile tutarlı olmalıdır.

Örgütsel etkililik, geçmişten günümüze kadar yönetim biliminin üzerinde en çok durduğu konulardan biri olmuştur. Bir örgütün etkili mi yoksa etkisiz mi olduğunu belirlemek oldukça zordur. Çünkü her örgüt bir diğerinden farklıdır ve onların etkililik ölçütleri de farklılık göstermektedir. Etkililik ölçütlerinin seçimini etkileyen genel ve çevresel faktörlerin, üzerlerinde birlik

sağlanamayacak kadar değişik ve karmaşık olmasından dolayı, örgütsel etkililik konu ile ilgili yazar ve araştırmacılar tarafından farklı yönlerden ve bakış açılarından değerlendirilmiş ve bu nedenle de çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan birini yapan Başaran (1982:30)'a göre örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir.

Örgütsel etkililik konusu yazında giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu ilgi temelde insanın çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek için kendi yarattığı örgütlere büyük ölçüde bağımlı olmasından doğmaktadır. Mal veya hizmet üretmek için kurulmuş örgütlerin varlıklarını sağlıklı olarak sürdürerek bu amaçlarını başarması, toplum açısından yaşamsal bir önem taşımaktadır (Tosun, 1981 :1)

İdeal olan bir örgütün hem etkili hem de etkin olmasıdır. Fakat bu iki Ozellik aynı anda bir örgütte bulunmayabilir. Başka bir ifade ile etkili bir örgüt etkin olmayabilir. Söz konusu örgüt, amaçlarına ulaşmada başarılı fakat Oyelerinin beklentilerini karşılamada başarısız olabilir. Bu durumun tersi de gerçekleşebilir. Fakat örgüt üyelerinin iş doyumunun sağlanamaması, üyeleri örgütten soğutursa, iş yavaşlatmaya, isteksiz çalışmaya örgütün amaçlarına önem vermemeye ve sonucunda ise etkililiği yok etmeye varan olumsuzluklar yaşanır. Örgüt ve yönetim için geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı, esas olarak örgütsel etkililiği arttırmak olarak ifade edilebilir (Şişman, 2002:2).

Örgüt ve yönetim için geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı örgütün etkililigini arttırmak, örgütün etkililiğini arttırmaktaki temel amaç ise örgütten daha *fazla verim sağlamak ve kazancı arttırmaktır.*

Başaran'a (1982: 29), göre bir örgütün etkili olabilmesi için; tüm alt sistemlerinin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen kesimini gerçekleştirmeleri gerekir. Örgütün istenilen düzeyde amaçlarını gerçekleştirebilmesi için tüm alt sistemleri ile bir bütünlük içinde etkili olması gerekir. Bu alt sistemlerden birinin etkinliğini yitirmesi örgütün etkililiğini

bozabilir. Böylece örgütün etkililiğinin alt birimlerin etkililiğinden ayrı düşünülemeyeceği açıktır.

Şişman (2002:3-4) etkili örgütlerin özelliklerini ilgili literatürden şöyle aktarmıştır; (1) verimlilik, (2) moral, (3) örgütün değişmelere uyum yeteneği, (4) örgotsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, (5) örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik olmak üzere beş özellik sıralanmıştır (Price, 1968). Başka bir kaynakta ise etkili ya da mükemmel örgütlerle ilgili olarak, (1) amaca yönelme, (2) iyimser ve olumlu tutumlar, (3) performansa göre ödemeler, (4) yönetim birimiyle her düzeyde bütünleşme, (5) değişmeden zevk alma, (6) gelecek görüşlülük, (7) katılma duygusu, (8) değişme ve yeniliklerle bütünleşme, (9) açık ve anlaşılır felsefe ve ilkeler, politika ve programlar, süreç ve prosedürler, uygulama ve projeler, amaçlar ve yararlar gibi özellikler sıralanmıştır (Batten, 1989). Diğer bir araştırmada da mükemmel örgütlerle ilgili olarak şu özellikler belirlenmiştir;(1) belirsizlik ve çelişkiyi yönetmek, (2) eylem yanlısı olmak, (3) müşteriye yakın olmak, (4) özerklik ve girişimcilik, (5) insanlar aracılığıyla verimlilik, (6) işin içinde olmak, değerlere yönelmek, (7) en iyi bilinen ise sarılmak, (8) yalın biçim, az kurmay, (9) esnek / gevşek ve sıkı özelliklerin bir arada olması

2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililik, yönetim biliminde üzerinde çok durulan bir konu olmasına karşılık, örgüt ve yönetim kuramında, örgütsel etkililiğin kavramsallaştırılması, ölçülmesi daima karmaşık ve tartışmalı bir konu olma özelliğini korumuştur. Dolayısıyla bu konuda gerek kuramcılar, gerekse araştırmacılar arasında üzrinde uzlaşma sağlanmış bir model ve araştırma yöntemi yoktur. Herhangi bir teori, çeşitli fenomenler (kavramlar, değişkenler, birimler v.b) arasında gözlenen bir takım ilişkilerden yola çıkarak oluşturulmuş açıklayıcı bir çerçevedir. Bir modelde doğrudan ve kolayca gözlenemeyen bir takım fenomenleri, basite indirgeyerek görselleştiren, teori geliştirmek için bir ön bilgi olarak tanımlanabilir. Böylece her bir model, teorinin bir parçası olarak görülebilir (Scheerens, 1997:269-270). Örgütsel etkililiği ölçmeye dönük geliştirlen çeşitli modeller de etkilili kavramına

yüklenen anlamla birlikte örgüte ilişkin teorik bakış açılarıyla da yakından ilgilidir. Bu nedenle de örgütsel etkililik konusunda yapılmış çeşitli araştırmalar, dayandıkları teorik temeller, kullandıkları araştırma yöntemi, ölçme teknikleri, sağlanan veriler ve veri çözümleme teknikleri gibi yönlerden eleştirilebilmektedir (Aktaran, Şişman, 2002:5).

Etkili okul ya da okulun etkililiği konusunda yapılan tartışma ve araştırmalar, örgütsel etkililik konusuyla ilgili olarak gündeme gelen bazı sınırlılıkları ve sorunları taşımaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri, örgütsel etkililikle ilgili net bir tanımın yapılamaması, ortak kabul gören bir modelin ve etkililikle ilgili gene !ölçütlerin geliştirilememesidir. Bazıları tarafından örgütsel etkililkle ilgili çeşitili ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak geliştirilen bu ölçütlerin her birinin ölçümü de birbirinden farklılaşabilmektedir. Bütün güçlük ve sınırlılıklara karşılık örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçmeye dönük olarak bazı modeller geliştirme çabaları olmuştur(Şişman, 2002:5). Bunlar; amaç modeli, sistem modeli, birleşik model, yarışan değerler modeli, ekolojik ya da çevresel modeldir.

2.1.4. Etkili Okul

Etkili okul konusundaki araştırmalara kaynaklık yapan ilk araştırma Coleman ve arkadaşlarının (1966) gerçekleştirdiği çalışmadır. Bu araştırmayı sonraki yıllarda yapılan başka araştırmalar (Jenks ve diğerleri, 1972) izlemiştir. Coleman ve arkadaşlarının araştırması, esas itibariyle eğitim sosyolojisi açısından eğitimde fırsat eşitliği kapsamında yapılmıştır. Ulusal düzeyde ve tarama modelinde gerçekleştirilen binlerce öğrencisi kapsayan geniş ölçekli bir araştırma olup, veriler ABD'deki çeşitli bölge, sınıf ve ırklardan oluşan geniş bir gruptan toplanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul; öğrenciler üzerinde bir farklılık meydana getirmektedir ancak okul dışı etkilerle karşılaştırıldığında çok düşük düzeyde kalmaktadır görüşü savunulmuştur. Coleman raporu olarak bilinen bu çalışmanın okula ilişkin olarak koyduğu bu kötümser tablo, okulların statüsünü ve okula olan güveni önemli ölçüde sarsmış, okula ilişkin ciddi eleştiriler yapılmaya başlanmıştır.

Coleman raporu daha sonra çeşitli yönleriyle eleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın, okulun öğrenci üzerindeki gerçek etkilerini ve okul iklimi ile ilgili değişkenleri içermediği, okullar arasındaki farklılıkları incelerken de büyük oranda, çevrenin okul üzerindeki kontrolü, okuma ve öğrenmede öğrencilerin ilgileri, GQrencilerin özqüveni gibi bazı davranışsa! değişkenleri kapsama içine aldığı ve bunları okul ortamından ziyade ev ortamına bağladığı düşünülmüştü. Gerçekte hangisinin öğrenci üzerinde daha etkili olduğu ise literatürde tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bazı araştırmacılar Coleman'ın bu bulgularını okul değişkenlerinin önemini hafife olmaya yönelik olarak geliştirilmiş bir çözümleme olarak değerlendirmişlerdir. Analizi yapılan konunun ögeleri de tartışma yaratmış, Coleman ve arkadaşlarının araştırmalarını öğrenci üzerine temellendirdiği düşünülmüş ve diğer birçok araştırmacı öge olarak analizlerini okul üzerinde yoğunlaştırmışlardır. 1970 'li ve 1980'li yıllarda okullar üzerinde yapılan bazı araştırmalar, 1960'lı yıllarda yapılan araştırmaların aksine okulların öğrenci başarısında önemli bir etkisinin olduğunu ve okulların öğrenciler üzerinde bir farklılık meydana getirdiğini göstermeye ve kanıtlamaya çalışmıştır. Gözlem birimi olarak öğrencinin kendisi ele alınmış ancak bu ele alışta da *çocuğun başansı yerine geçmiş yaşantılarına oranla okul yaşantıları sonucunda onda gôzlenen ilerleme* okulun etkililiğinin temel ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmalar, GQrencinin içinde bulunduğu sosyal yapı ve önceki eğitim yaşantıları ne olursa olsun, *bütün öğrencilerin öğrenebileceğini, sosyal ve akademik başanya ulaşabileceği* tezinden hareket etmiştir (Şişman, 2002:31-34).

Etkili okul konusu, eğitim yönetimi alanında merkezi konuma sahip konulardan biri olmasına karşılık, etkililik, örgütsel etkililik ve etkili örgüt konusunda olduğu gibi etkili okulun tanımı ve özellikleriyle ilgili olarak da araştırmacılar arasında genel bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir. Etkili okulu tanımlayan en anlamlı ve kapsamlı tanımlardan birini yapan Klopf ve arkadaşları (1982), etkili okulu, "farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilissel, duyussal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden gelişmesini sağlayan bir okul" olarak tanımlarken; Brookover (1985) etkili okulu; farklı düzeydeki ve yetenekteki her öğrenciye temel becerileri öğretmekle başarıyı hedef alan bir okul olarak tanımlamaktadır (Aktaran, Balcı, 2002:10). Rich ve Ben-Air

(1992) etkili okulu, okul liderlerince tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna özel bir ilginin gösterildigi ve öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmislerinden bağımsız olarak birlikte ahenk içinde çalışıp oynadıkları olumlu bir sosyal iklimin bulundUOu okul olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Balcı, 2002:136).

Şişman ve Turan (2004:126) etkili okul özellikleri ile ilgili ortak bir liste oluşturulamadığını ancak alan yazında etkili okul çalışmalarında üzerinde fazlaca durulan boyut ve konuların şunlar olduğunu saptamışlardır: yönetlcintn liderliği, amaçlar ve misyon, öğrenci hakkında beklentiler, zaman kullanımı, okul programı, akademik başarı, öğretim-öğrenme süreci, iletişim, işbirliği, kaynaşma, bütünleşme, uyum, doyum, moral, yenilik, değişme, gelişme, özerklik, esneklik, kültür, düzen ve disiplin, karara katılma ve sorumluluk alma, iklim, değerlendirme, çevresel ve aile katılımı. Bu sayılanlar etkili okulun anahtar kelimeleri olarak düşünülebilir.

Etkili okulun ne olduğu, nasıl işlediği, nasıl denetlendiğine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan bulgulara göre etkili okulların özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Amaçları açıkça tanımlanmıştır. 2. Personel arasındaki iletişim sıcak, etkili ve yoğundur. 3. Öğrenciden yöneticiye tüm bireylerin okul içinde anlamı ve önemi vardır. 4. Başarılar tanınır ve ödüllendirilir. 5. Öğrencilerde ve öğretmenlerde öğrenme-öğretme sevgisi, merakı vardır. 6. Öğrenme SOreçlerindeyaratıcılığın, eleştirel ve bilimsel düşünmenin, insana ve doğaya ilişkin estetik değerlerin merkeze alındığı yaklaşımlar benimsenmiştir. 7. Okulda yapılan iş ve işlemlerde düzen ve işbirliği hâklrndlr. 8. Denetimde okul personelinin sürekli geliştirilmesi ve yetiştirilmesi esastır. 9. Yöneticiler ve deneticiler geliştirdikleri vizyon, benimsedikleri misyonla vasat insanlarla olağanüstü başarılar yakalamaya çalışan liderlerdir (Erçetin, 1999, 44)

Hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını, asıl etkinin ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinden kaynaklandığını, dolayısıyla alt toplumsal tabakalardan gelen öğrenciler için

yapacak fazla bir şeyin olmadığını gösteren önceki araştırma sonuçlarından oldukça farklıdır. Günümüzde, okulun ve öğretmenin bir farklılık meydana getirdiği kabul edilmektedir ve bu kabul, konuyla ilgili yapılan araştırmalardan her geçen gün daha fazla destek almaktadır. Okul ve öğretmenin etkisizliğiyle sonuçlanan önceki araştırmalara tepki olarak doğan etkili okul hareketi, öğrenciler ne kadar olumsuz koşullara sahip olursa olsun belirli niteliklerle donanmış okul ve öğretmenin bir farklılık meydana getirebileceği düşüncesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylece Coleman ve Jenks'in araştırmaları neticesinde ortaya çıkan karamsar hava dağılmış, yerini daha iyimser bir bakış açısına bırakmıştır. Daha da önemlisi; öğretmen ve okulların, başarısızlığın faturasını ailelere kesmek ve mazeret üretmek yerine daha fazla sorumluluk almaları ve yaptıkları işin hesabını vermeleri gerektiği anlayışı yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Tatar, 2006:154-166).

2.1.4.1. Etkili Okulun Amaç Ve Misyonları

Etkili okul araştırma bulgularına göre okulun amaç ve misyonları şöyle özetlenebilir (Lezotto, 1985)." Öğrencilerimizden okulu bitirdiklarinde neyi bilmelerinin ve neleri yapabilmelerini istiyoruz?" ve " kaç öğrencimizden neleri yapabilmelerini ve neleri yapamamalarını bekliyoruz?". Bu soruların cevabı okulun misyon ve eğitim programı amaç ve önceliklerini ortaya çıkaracaktır. Yine Lezotto (1985) okulun temel misyonları bilinmiyorsa aşağıdaki etkili okul araştırmalarına dayalı önermelerin ışık tutacağını ve bir eylem planı başlatılmasına yardımcı olunacağını belirtmiştir (Aktaran, Balcı, 2002:198-200).

Önerme 1: Okulun temel amacı öğrencilere seçmelerinde güç kazandırmaktır. Öncesine göre daha fazla seçme imkanı varsa eğitilme gerçekleşiyor demektir. Okulun görevi, öğrencilere mezun olduklarında ne yapabilecekleri konusunda olabildiğince çok seçenek kazandırmaktır.

Önerme 2: Okulun temel işlevi öğretim ve öğrenimdir. Birinci önermede öngörülen öğrencinin daha fazla seçme imkanına kavuşması," öğrenciye ne öğretilmeli?" ve " öğrenci ne öğrenmeli?" soruları ile çok yakın ilişki içindedir. Böylece okulun merkez odağı onun eğitim ve öğretim programından kaynaklanır.

Önerme 3: Bir okulun etkinliğinin temel kanıtı öğrencilerin çıktısına görülür. Öğrencilerden, öğrenmelerini istediklerimizi öğrendiklerini gösteren sağlam-ölçülebilir kanıtlar görülmelidir. Öğrencilerin istenenleri öğrenip öğrenemediklerini gösterecek, gözlenebilir, ölçülebilir ürün göstergeleri olmalıdır.

Önerme 4: Etkili okul öyle bir okuldur ki tüm öğrencilerin bilmeleri ve yapabilmeleri gerekli tüm becerilerin başarılı şekilde öğretilmesi mümkündür. Demek ki okulun odağı kalite ve eşitliktir. Bu önermeye göre öğrencilerin başarı göstergeleri, öğretilen programı başarılı şekilde yansıtmalıdır.

2.1.4.2. Etkili Okul ideolojisi

Etkili okulla ilgili ideoloji şu noktalarda betimlenebilir (Brookover, 1985); a) Tüm öğrencilerin öğreneceklerine inanma, b) Öğretmenlerin tüm öğrencileri öğretebileceklerine inanma c) Tüm öğrencilerin yüksek beklentileri olma, d) Yüksek başarı normları geliştirme, e) Düşük öğrenci başarısızlığının faydasızlığı duygusunu taşıma. Bu felsefeye bağlı olarak etkili okulun örgütlenmesinde şunlar esas alınır (Brookover, 1985); A) Öğrenci rolü "yüksek düzeyde başarılı öğrenci" olarak tanımlanır, b) Öğrenci öğrenim için ödüllendirilir, doğru davranışları pekiştirilir, c) Öğretmen sadece başarılı ve iyi öğrencilerin değil de tüm öğrencilerin öğretmeni olarak tanımlanır, d) Öğretmen tüm öğrencilerin etkili öğretimi nedeniyle ödüllendirilir (Aktaran Balcı, 2001:36).

2.1.4.3. Etkili Okul Araştırmalarının Dayandığı Temel Varsayımlar

Etkili okul akımı, eğitim ve okul yönetimi alanında geçen yüzyılın son çeyreğinde gerçekleştirilmek istenen reformlarda araştırmacı ve uygulamacılara önemli bir ilham kaynağı olmuştur. Özellikle alt toplumsal tabakalardan, alt kültürlerden ve farklı etnik gruplardan oluşan toplumlarda, söz konusu alt tabaka ve azınlıklara mensup öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmede yeni bakış açıları gelişmiştir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, diğer araştırma yaklaşımlarında da olduğu esas itibariyle okul

ve okulun etkileri ile ilgili bazı temel varsayımlar üzerine kurulmaktadır. Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu varsayımlar şöyle sıralanabilir:

1. Okullar, etkili / iyi ve etkisiz / kötü okullar olarak ikiye ayrılabilir. Yani bazı okullar, diğerlerinden daha etkilidir ve daha başarılıdır.
2. Okulların, yoksul çevrelerden gelen veya toplumdaki azınlıklara mensup çocukların eğitiminde, onlara temel becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde etkili oldukları, okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre belirlenebilir.
3. Başarılı olan okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan bir takım bağlamsal özellikler ve değişkenler vardır. Bunlar, dışardan müdahale edilerek etkilenebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. Başarılı okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan daha çok nitel mahiyette özelliklerdir.
4. Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarısı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde, okulları ıslah etmek, iyileştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara temel oluşturur.
5. Aile ile ilgili arka plan faktörlerden ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak okullar, bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahiptir.
6. Okullar, ortak bazı özelliklere sahip olduklarında, her türlü geçmise sahip, özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitim gerçekleştirebilirler. Söz konusu özellik daha çok liderlik, okul iklimi, yüksek beklentiler, öğretim üzerinde yoğunlaşma, eğitimsel değerlendirme, toplumun ve ailenin okula katılımı gibi boyutları kapsamaktadır. Başarılı okullarda iyi bir biçimde yapılmış araştırmalarla bu boyutlara ilişkin ortak özellikler belirlenebilir.
7. Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bunlar üzerinde yoğunlaşarak öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir. Dolayısıyla okulun içinde yer aldığı okul kademesine, büyüklüğüne, içinde yer aldığı cografı alana ve sosyo-ekonomik özelliklere bakılmaksızın her düzeydeki okullarda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenen etkili okul özellikleri bütün okul

kademelerine uyarlanabilir ve uygulanabilir. (Bickel, 1983; Urena, 1988; AASA, 1992 aktaran: Şişman 2002:39-40).

2.1.4.4. Etkili Okulun Temel Özellikleri

Etkili okul konusu, sistemin çok sayıdaki girdisi nedeniyle, oldukça geniş deQerlerleyüklü bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bu güçlük ve sınırlılıklara raQmen, etkili okul konusundaki çalışma ve araştırmalar, başlangıcından bugüne kadar, okulların yapısal özelliklerine karşılık daha çok yapısal olmayan, niteliksel ve kültürel özelliklerini ön plana çıkarmışlardır. Etkili okulla ilgili olarak yapılan araştırmalardan hareketle, etkili okulla ilgili bulunan ve görülen bazı özellikler sunlardır (Şişman, 1996:45-48):

1. Okul yöneticisinin güçlü öğretim liderliği.
2. Okulun amaç, misyon ve eğitim felsefesinin açıkça ortaya konulması.
3. Akademik başarı üzerinde yoğunlaşma ve bu konuda yüksek beklentilere sahip olma
4. Öğrenci gelişiminin ve performansının sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi.
5. Güvenli ve düzenli bir okul havası ve ortamı.
6. Aile, çevre ve toplumun okula destek ve katılımı.
7. Öğretim üzerinde yoğunlaşma ve öğrenmeye azami zaman ayırma.
8. Program ve etkinliklerin ortaklaşa planlanması ve amaca dönük olması.
9. Okuldaki disiplin ve davranışlarla ilgili açık ve net politikaların olması.
10. Okul kadrosunun mesleki yönden yenileşme ve gelişmesine yönelik etkinlikler.
11. Öğrencilerin karara katılımlarına ve sorumluluk üstlenmelerine fırsat verilmesi.
12. Okul yönetiminde, dış çevreyle ilişkilerde özerkliğe sahip olma.
13. Doğrudan öğretim yaklaşımının kullanılması.
14. Okul programının, öğrenciye temel becerilerinin kazandırılması üzerinde yoğunlaşması
15. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğine dayalı planlama ve değerlendirme
16. Okuldaki etkinliklerde bireylerden çok grupların yarışması.
17. Öğretmen ve öğrencilerin yüksek derecede sorumluluk duygusunda olması.
18. Öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentilere sahip olma.

19. istikrarlı / uzun süreli beraberliğe dayalı bir öğretim kadrosu.
20. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinlikler.
21. Eleştirel düşünme, ezberden çok düşünmeye yönelik yüksek düzeyde becerilen vurgulanması
22. Kararlara katılma ve birlikte sorun çözme üzerinde yoğunlaşma.
23. Öğretmenler arasında, her öğrencinin öğrenebileceği inancının egemen olması.
24. Öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre değişebilen esnek zaman kullanımı.
25. Öğrencilerin öğrenebileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanması.
26. Gezinerek yönetim anlayışı.
27. Öğretmenlerin performansının düzenli değerlendirilmesi.
28. Okulda örnek davranışların ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi.
29. Okulda topluluk duygusunun egemen olması.
30. Eğitimde mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilmesi.

2.1.5. Etkili Okul lie ilgili Kavramlar

2.1.5.1. Etkili Okul ve Okul Geliştirme

Okul Geliştirme, etkil okula göre daha eyleme dönük olup problem çözme ya da düşünen okula ulaşma uzun dönemli vizyonunu öngörür. Okul geliştirme, etkili okulun kalitesini, kalitenin tüm potansiyeline sahip olarak, değişmeyi hesaba katarak gerçekleştirmeyi düşünür. Okul geliştirmede, başarı sürecine ve değişme ile baş etme stratejilerine yoğunlaşarak okulu etkili kılmak esastır. Okul geliştirme paradigmasına göre okul, değişmenin merkezindedir (Carter, 1998 aktaran Balcı, 2002:56). Okul geliştirme, etkili okul bilgi birikiminin etkili olmayan okullara uygulanmasıdır. Okul geliştirmede etkili okul bulgularının, kültür nedeniyle uyarlanarak yerel okula uygulanması gereklidir (Balcı, 2002:56).

Etkili okul akımı ile okul geliştirme akımı arasında yakın ilişkiler vardır. Zira okul geliştirme çalışmaları, genel olarak etkili okul araştırmalarından ulaşılan sonuçları bir veri olarak kullanmaktadır. Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, okul geliştirme konusunda yapılan

çalışmalar ve hazırlanan modeller için bir bakıma bilgi temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla etkili okul çalışmalarında elde edilen sonuçlar, okulları geliştirme ve iyileştirmede bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Ancak bu durum, ülkelere göre farklılaşmaktadır. Bazı ülkelerde bu iki çalışma konusu birlikte yürütülürken bazı ülkelerde ise birbirinden ayrı, birbiriyle yarışan çalışma konuları olarak gündeme gelmektedir Ancak her iki çalışma konusunun birbirinden yararlanması söz konusudur (Murphy, 1992; Lezotto ve Bancroft, 1985, Creemers ve Reezigt,1997 aktaran, Şişman, 2002:50-51).

2.1.5.2. Kendini Yöneten Okul

Yeniden yapılanmış okullarla ilgili diğer bir kavram kendini yöneten okuldur. Kendini yöneten okulda anlamlı ve tutarlı bir şekilde yerinden yönetim vardır; kaynak dağılımı ile ilgili kararlar okul düzeylidir; okul düzeyinde alınır. Yerinden yönetim politik olmaktan çok yönetseldir, kararlar okul düzeyinde alınır; ancak yerel eyalet ya da ulusal politika ve rehber ilkeler çerçevesine bağlı kalınır. Okul, kaynakların dağılımı konusunda merkezi bir otoriteye karşı sorumludur. Kaynaklar geniş olarak tanımlanmakta ve şu öğeleri içermektedir:

1. Bilgi (programla ilgili kararların yerinden yönetimi, okulun amaç ve ürünlerini içeren kararlar)
2. Teknoloji (ö~retim araçları ile ilgili yerinden yönetim kararları)
3. Güç (kararların yerinden yönetimi)
4. Materyal (imkan ve ekipmanla ilgili yerinden yönetim kararları)
5. insanlar (insan kaynakları ile ilgili yerinden kararlar)
6. Zaman tahsisi ile ilgili kararların yerinde alınması
7. Finansman (paranın tahsisi ile ilgili kararların yerinden yönetimi)

Kendini yöneten okullarda okul yöneticisinin rolleri kültürel liderlik, stratejik liderlik, eğitimsel liderlik ve sorumlu liderlik olarak ifade edilir. Kendini yöneten okulda yönetimin rolü, amaç geliştirme, ihtiyaç saptama, politika yapma, öncelik sıralaması yapma, program planlama, program bütçeleme,

uygulama ve program değerlendirme sürekli çemberi içinde yapı ve süreçleri kurmak olmalıdır (Caldwell, 95 aktaran Balcı, 2002:73-74).

2.1.5.3. Okula Dayalı Yönetim

Okula dayalı yönetim; değişim konusunda iç dinamiklerin etkili olduQu ve yenileşmenin sahiplenildiği; yetki paylaşımına gidildiği, okul ve çevresinin bütçe, personel seçimi ve program konularında tam yetkili olduğu bir sistemdir(Lane ve Walberg, 1989:16, Özdemir,1997:30 aktaran, Aytaç, 2000:18).

Okula dayalı yönetimde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre gruplarının katılımının sağlanması önemlidir. Okula dayalı yönetim, okullarda karar alma süreçlerinde okul içi ve okul dışı öğelerin katılımını sağlar ve personel, program ve öğretim konusunda okulları özerk bir yapıya kavuşturur. Yine okula dayalı yönetimde öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçlarına büyük önem verilmektedir. Bu durumda okullardaki yönetimi, planlamayı, öğretimi, okul iklimini ve okul veli ilişkisini etkilemektedir. Etkili okul, yerinden yönetim ve katılımlı karar alma yaklaşımları okul merkezli yönetimi desteklemelidir. Okul merkezli yönetim, etkili okul niteliklerini geliştirmektedir (Melen, Ogawa ve Kranz, 1989, 19 aktaran, Aytaç, 2000, 40). Okula dayalı yönetimin altındaki temel düşünce; öğretmen ve yöneticilere daha çok sorumluluk ve yetki verilmesi ve onlarda psikolojik sahiplenme duygusunun yaratılması bunu, artan güçlendirme duygusunun ve meslekleşme duygusunun izlemesi ve sonuçta etkili uygulamalara gidilmesidir (Walberg, 1992 aktaran Balcı, 2002:74).

Okul merkezli yönetim yaklaşımının, etkili okulla öğrenci başarısını yükseltme ve öğretimi vurgulama, personeli geliştirme, veli katılımı ve desteğini sağlama, eğitimin niteliğini yükseltme gibi açılardan ortak noktaları vardır. Fakat, okul merkezli yönetim yaklaşımının okulun geliştirilmesine yönelik özerkliği ve katılımlı karar almayı kullanması; okul yöneticilerinin öğretici, yetkilendirici, katılımcı, dönüşümcü ve vizyoner lider rollerini ön plana çıkarması ve okulun kendine özgü bir kimlik sahibi olmasına yönelik alanlara (özellikle bütçe, personel ve program) vurgu yapması açısından

etkili okul hareketinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bağlamında, okul merkezli yönetim yaklaşımı etkili okul niteliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Her iki yaklaşımda da ortak nokta, öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretime vurgu yapmaktır (Aytaç, 2000:41).

2.1.5.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Toplam Kalite Yönetimi çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir (Şimşek, 2000:83).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir Eğitim sisteminin kalitesi ise insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin sosyal ve kültürel çevrenin eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999:48 aktaran Yıldırım 2002:75).

Eğitimde toplam kalite, sürekli gelişme yoluyla tüm işgörenler ve öğrencilerin etkin olarak katılımda bulundukları, artan müşteri doyumu ile betimlenen bir eğitimsel kültürdür. Herhangi bir örgütteki TKY vizyonu, her düzeydeki işgörenlerin başarısızlık ve sorunları tanıma, nedenlerini bulma ve ortadan kaldırmamaya çalışma ve yapılanları gözden geçirme derecesiyle anlaşılabilir. Etkili bir öğrenme stratejisi ise; insanların nasıl ve niçin öğrendiklerini anlama, sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma, bireysel öğrenme gereksinimlerini tanıma, görüş birliğine varılmış hedeflerle bir öğrenme planı hazırlama, öğrenme fırsatlarını geliştirme, öğrenme ürünlerini değerlendirme maddelerini kapsamalıdır (Dahlgaard ve Kristensen, 1995, aktaran Aksu, 2002:145). Ensari'nin (1999) eğitimde Toplam Kalite

Yönetimi'nin İngiltere ve Amerika'da uygulanışıyla ilgili açıklamaları kısaca şu şekilde özetlenebilir.

ABD ve İngiltere'de yaygın bir şekilde Toplam Kalite felsefesi ve araçları benimsenmektedir. Her yenilikte olduğu gibi, başarı değişkendir ve uygulamalar farklı politik ve sosyal ortamları yansıtmaktadır. İngiliz eğitim sistemi önemli bir değişim sürecinden geçmişti. Uygulamaların bazıları Toplam Kalite ilkeleriyle oldukça uyumlu olmakla berabar diğer temel ilkelerle çatışmış sürekli iyileştirme sağlamak isteyen okullarda gerçek bir gerginliğe sebep olmuştur. İngiltere'de Toplam Kalite'nin pek çok uygulamaları vardır. Bunlar eğitim kuruluşları yelpazesinin tamamına yayılmıştır. Genellikle bu girişimler, Okul Geliştirme veya Okul Etkililiği gibi farklı isimler altında toplanmaktadır; ancak Toplam Kalite'nin altında yatan ortak ilkelerin pek çoğunu içermektedir. St Helens'deki Hamblett Okulu TKY'ye (Brownlow, 1994) resmen geçen ilk özel okuldur, fakat diğer pek çok okul da uzun zamandır bu felsefenin özüne yakınlaşmıştır. Bu ortamda bireylerin istek ve gereksinimlerine odaklanma düşüncesi ikincil kalmaktadır. Ayrıca özel okullar, milli eğitim progamına dah az bağlıdırlar ve genellikle daha yenilikçi olmalarına izin verilir. Öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri yüksektir. Toplam Kalite kavramları, özellikle de Deming'in öğretilerine dayananlar, ilkokullarda iyi karşılanmıştır. Daha yenilikçi ilkokullar, işbirliğine dayanan, proje merkezli öğrenim yaklaşımlarını uzun yıllardır geliştirmektedirler.

2.1.5.5. Kendini Yenileyen Okul

Balcı (2002:83) eğitim kurumları ile ilgili kendini yenileme literatüründen şu sonuçları belirtmiştir.

1- Okullar, kendi-ben yönelimlidirler ve değişme sürekli bir süreçtir. Buna göre okullar kendi araçlarına bırakılmalıdırlar. 2- Örgütte kendini yenileme tepeden gelmelidir. 3- Kendini yenileme, okul geliştirmeye "gelişimci" bir yaklaşım davet eder. Bu anlayışa göre okulun geliştirilmesi için, sistem açık beklentiler geliştirmeli, ancak okula gideceği yönü kararlaştırması için büyük oranda özerklik verilmelidir. Buna göre bu okulların gelişmesi, bir gelişme koşulu olarak görülmelidir. İyi bir eğitim kurumu, kendi kendine öğrenen ve öğrenmeyi sürdürebilen okuldur; öğrenen okul, öğrenmeyi teşvik eden bir kurum olarak kalabilmek için durmadan değişen, yaşayan bir kurum olmak durumundadır (Ensari, 1999:7).

Örgütsel öğrenme değişime aracı olması yönüyle değişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu değişim sadece örgütün çevreye uyum sağlamayı öğrenme değil, aynı zamanda çalışanların kendilerini yenilemek suretiyle değişikliklere ayak uydurmalarını ifade etmektedir.

Okulların gereğinden fazla kuralları olması, öğretmenlerin işlemleri yapmaya kendilerini zorunlu hissetmeleri, aldıkları bilgileri dağıtmaları, çalışmalarında işbirlikçi bir yaklaşım sergilemedikleri ve açık-net vizyonlara karşı bağlılık göstermedikleri için mevcut işlemleriyle öğrenen örgüt özelliği göstermediği belirtilmektedir. Okullarda yapılan işlemler gerçek girişimcilikten ve vizyon yaratmadan daha çok emirlerin uygulanması ile ilgilidir (Senge, 2000). Bir okul öğrenen örgüt haline gelebilmesi için, açık düşünme, riskler alma, insanları değerlendirilebilir kaynaklar olarak göz önünde bulundurma, vizyonu modellendirme, sistemler düşüncesi gibi bir dizi işlemlerle yüzyüze gelmelidir (Morrison, 1998:166, aktaran Helvacı,2004:160).

2.1.6. Okul Etkililiğinin Ölçülmesi

Eğer okullar kendilerinden beklenen amaç ve istekleri mükemmel bir şekilde yerine getiriyor ve öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve okulla ilgili her kesim okulun çalışmasından üst derecede doyum sağlıyorsa, bu durumda etkili ya da etkisiz okuldan bahsetmek pek anlamlı olmayacaktır. Ancak bazı okullar kendilerin beklenen söz konusu işlevleri üst derecede gerçekleştirir. Okulla ilişkili kesimler ve paydaşlar söz konusu okulların eğitiminden doyum sağlarken diğer okullar bunu sağlayamazsa, bu durumda bazı yönlerden iki okul kümesi arasındaki farklılıkların belirlenmesi gerekli olabilir (Şişman, 2002:25).

Çeşitli kuramsal temellere ve modellere bağlı olarak yapılan çeşitli türdeki araştırmalarla okulların etkililiği belirlenip açıklanmaya çalışılmaktadır. Eğitimle ilgili her araştırmacı, kendine göre eğitim ve öğrenmeye ilişkin olarak doğru olduğuna inandığı bazı genel tanımlamalarla ve varsayımlarla ise başlar. Bu genel tanımlamalardan sonra araştırmacı, belirli eğitsel

uygulamaların etkililiğine ilişkin özel tanımlamalar yapar. Öğretim yöntemleri ve materyaller, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, becerileri vb. ancak öğrenmenin doğası, tam olarak açıklığa kavuşturulmuş bir konu değildir. Diğer taraftan bir eğitim sisteminin pek çok işlevleri ve pek çok sonuçları vardır. Eğitimin bazı çıktıları, doğrudan öğrencilerle ilgili olabilir. Okul sistemleri, toplumla etkileşim içindedir ve bazı çıktıları da toplumla ilgilidir. Buna göre okulun etkililiği, çok boyutlu bir konu olmaktadır. Etkili okul araştırmacılarının okulun etkililiğinin belirlenmesinde en çok kullandıkları sonuçlar, öğrenci başarılarıyla ilgili ölçüm sonuçlarıdır (Şişman, 2002:77-79).

Okul etkililiğini sadece akademik başarı olarak görmek hatalıdır. Çünkü okulun eğitimsel, sosyal, ekonomik ve siyasal amaçları ile öğrencilerin kişisel amaçları, ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda okuldan bekledikleri ve doğrudan bilimsel bilgiye dayanmayan birtakım nitelikler okulda öğrenilir. Örneğin, istendik davranışlar geliştirme, kişisel kavrayış, anlayış, duyma, algılarını geliştirme, sosyal beceri ve tutumlarını geliştirme ve bunlar gibi nitelikler kazandırmada okulun görevi ve rolü asla yadsınamaz. Okulun öğrencilere kazandırdığı bu sosyal ve zihinsel niteliklerde okulun etkililik düzeyine doğrudan yansımalıdır. Okul bu nitelikler sınırlı da olsa standart testlerle ölçülebilmektedir. Ancak bu niteliklerin ölçülmesi, öğrencilerin doğrudan kazandığı bilgiyi ölçmekten daha zordur. Okulun etkililik düzeyinin belirlenmesinde bu nitelikler de en az bilgiye dayalı nitelikler kadar önemli olmalıdır (Fitz-Gibbon, 1997:97). Eğitimsel etkililik, aslında öğrencinin öğrenme düzeyindeki gelişme ve pozitif değişmenin bir göstergesidir. Öğrenci; okula öğrenme, gelişme ve değişme gereksinimini karşılamak için başlar. Çünkü eğitimde bireysel öğrenmenin amacı; gelişme ve pozitif değişmeyi gerçekleştirmektir. Eğitimsel etkililiğin düzeyi ise öğrenme, gelişme ve değişmeyi gerçekleştirme yönünde okulun öğrenciye sağladığı eğitim-öğretimi destekleyen eğitimsel olanaklar, kaynaklar ve etkinliklerin bir ölçüsüdür (Baştepe, 2002:40-41).

2.1.7. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller

Etkililikle ilgili olarak okullar yönünden çeşitli kavramsal ve teorik modeller geliştirme çabaları olmuştur. Bunlar, okulun etkililiği, eğitimsel etkililik ve öğretimsel etkililik gibi başlıklar taşımaktadır. Örgütsel etkililiği belirlemeye dönük geçmişte örgüt ve yönetim bilimde geliştirilen çeşitli modellerden de yararlanarak eğitim örgütleri olarak kabul edilen okulların etkililiğini ölçmeye dönük bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Cameron (1983)'un bu konuda geliştirilen modellere ilişkin yaptığı bir sınıflamadan yararlanılarak okulun etkililiğini belirlemeye dönük modeller, bir başka çalışmada (Cheng, 1996) amaç modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli meşruiyet modeli, örgütsel öğrenme modeli, toplam kalite yönetimi modeli ve etkisizlik modeli olmak üzere sekiz başlıkta toplanmıştır (Şişman, 2002:56).

2.1.7.1. Amaç Modeli

Okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi, bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp yorumlanabilir olmasına bağlıdır. Okulların amaçlarını ne ölçüde gereçekleştirebildiklerinin bir göstergesi, yapılan sınavların sonuçlarıdır. Toplumda farklı kişi ve kesimler, eğitimin farklı amaçlarına önem verebilmektedir. Örneğin, Asya- Pasifik ülkelerinde, ABD ve diğer gelişmiş ülkelerde okulun etkililiğinin ölçülmesinde sıklıkla öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmaktadır (Cheng, 1996a; 1996b aktaran Şişman 2002:58).

Balcı (2002:5) ise amaç modelini şöyle açıklamıştır. Model (Katz ve Kahn 1978; Chenk 1996:28) etkililiğin geleneksel yaklaşımını gösterir. Bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Modelin iki temel varsayımı şunlardır; 1) Örgütte rasyonel karar alacaklara spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. 2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir. Modelin katkısı, okul planında kapsanan amaçların tiplerine bağlıdır. Kapsam çoğunca yetersizdir ya da ihmal edilir.

2.1.7.2. Kaynak -Girdi Modeli

Bu model açısından okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir. Bu bağlamda söz edilebilecek en önemli kaynaklardan bazıları devletten, ailelerden, gönül kuruluşlarından ve diğer kurumlardan sağlanan finansal girdilerdir. Okulun bir başka önemli girdisi ise öğrencilerdir. Öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden okula gelirken farklı donanımlara, özelliklere, davranışlara da sahip olarak gelmektedirler. Modelin eleştirilen yanlarından biri, sadece girdiler üzerinde yoğunlaşmasıdır. Okul, sağlamış olduğu girdileri, okulun amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirme yolunda her zaman etkili bir biçimde kullanamayabilir. Böylece okulun sağladığı girdilerin kalitesi, okulun etkililiğini garanti etmeyebilir. Bu modelin, okulun girdileriyle çıktıları arasındaki ilişkinin açık olduğu durumlarda kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Cheg 1996a, 1996b, aktaran Şişman, 2002:60).

Bu modelde okul çıktıları standart başarı testlerine göre değerlendirilmekte, alınan sonuçlara göre başarılı veya başarısız olarak gösterilmektedir. Eğitim süreçinde yaşananlar, bu sürecin önemi üzerinde durulmamaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri, okulun fiziki yapısı, kütüphaneleri, laboratuarları, öğrenci başına düşen kitap veya bilgisayar sayısı, öğrenci sayısı, sınıf mevcudu gibi değişkenlerle ilişki aranmamaktadır.

Balcı (2002:S)'ya göre ise bu modelde örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir, bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyümektir. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkati çeker. Sistem modeli temelde çıktıdan çok girdiye önrm veren bir amaç modeldir. Modelin katkısı, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlıdır. Bilgi açık değil ve kullanım çoğunca açık fonksiyonlara bağlı ve taraflıdır.

2.1.7.3. Süreç Modeli

Bu yaklaşıma bağlı olarak yapılan araştırmalar, okulun etkililiğin belirlenmesinde, okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada araştırmacı, kapalı bir sistem olarak görülen okulun içinde olup bitenler üzerinde durmakta, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl tahsis edildiğini ve kullanıldığını belirlemeye çalışmaktadir. Dolayısyla okul ve sınıf içi süreçlerin işleyişi ile okulun etkililiği arasında ilişkiler aranmaktadır (Şişman, 2002:60). Süreç modeli, okulun değerlendirilmesinde, okul içi bazı süreçlerin gözlenerek bunlara ilişkin veri sağlamasını ve bunlara göre de okulun etkililiği ile yargılamalarda bulunulmasını öngörmektedir. Böylece model, amaçlardan çok araçlar üzerinde yoğunlaşmış olmaktadır. Bu yönüyle de model bazı sınırlılıklara sahiptir (Cameron, 1978, aktaran Şişman, 2002: 61). Balcı'ya göre ise (2002:5) katkı, içsel sürecin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; bilgi gelişmemiştir.

2.1.7.4. Doyum Modeli

Okulun etkililiği, okulla ilişkili çeşitli kesimlerin bakış açılarından değerlendirildiğinde ve bunların beklentilerinin karşılanma ve memnuniyet düzeyi yüksek olarak görüldüğünde, oldukça belirsizlikler içermektedir. Diğer taraftan, okul için belirlenen hedeflerin oldukça yüksek ya da düşük düzeyde belirlenmesi de bunda etkilidir. Şöyle ki, eğer okul için belirlenen hedefler düşük düzeyde ise bunları karşılamak daha kolaydır. Ancak, söz konusu hedefler çok yüksek ve çeşitlilik gösteriyorsa, bunları karşılamak da o denli güç olacaktır. Diğer taraftan hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin objektif olarak ölçülebilmesi de oldukça güçtür (Cheng, 1996a; 1996b, aktaran Şişman, 2002:62). Balcı'ya göre ise (2002:5) katkı, stratejik tarafların beklentilerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik bilinmez ve bazı taraflar ihmal edilir.

2.1.7.5. Meşruiyet (Yasallaşma) Modeli

Geçmişte okullar, görece daha istikrarlı bir çevre içinde yaşamlarını sürdürüyordu. Değişmeler de genelde yavaş idi. Ancak hızlı bir biçimde değişen bir toplumda ve dünyada, okulların çevresi de sürekli değişmektedir. Okullar da giderek yarışmacı ve meydan okuyucu bir çevre ile karşı karşıya kalmaktadır. Okullar arasında da kaynaklara sahip olma açısından ciddi bir yarış olmaktadır. Okulların ayakta kalabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için yer aldıkları toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görülebilmelerine bağlıdır. Bu durumda okulların kaynak sağlayabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için meşruiyet sağlamaları, dış çevrenin (kamuoyunun) desteğini kazanmaları ve kendilerini sorumlu hissetmeleri gerekli görülmektedir. Modele göre, okulun etkililiği, yarışmacı bir ortamda okulun yaşamını sürdürebilmesine bağlı görülmektedir. Özellikle gelişmiş toplumlarda ailelerin okul tercihi konusunda ailelere sağlanan haklar, gelişmiş bazı batılı ülkelerde okullar arasında ciddi bir yarış meydana getirmekte ve okullar, ailelerin beklentilerini karşılamak için halkla ilişkilerini geliştirmektedirler. Diğer taraftan *kalite güvence sistemleri* de okulların meşruiyet kazanmalarını sağlayan formal mekanizmalardan biri olmaktadır (Cheng, 1996a; 1996b, aktaran Şişman, 2002:63). Balcı (2002:5) yasallık modelinde katkı, yasal sürecin ve pazarlama etkinliklerinin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik kapalı ve dolaylıdır şeklinde açıklamıştır.

2.1.7.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modelinin tezine göre, çevresel değişmelerin okul üzerindeki etkisi ve okulun işlevlerine ilişkin içsel engellerin varlığı kaçınılmazdır. Bu durumda bir okul, çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrendiği ve söz konusu çevrenin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Bu model, bir yönüyle süreç modeline de benzemektedir. Ancak model, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu model, özellikle sürekli değişen bir dış çevre içinde

eğitimsel reform süreci içinde yer alan veya gelişen okullar göz önüne alındığında yararlı bulunmaktadır. Şu halde okulun etkililiğin temel göstergeleri, toplumsal değişme ihtiyaçlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir. Kısaca, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (siyasi, ekonomik, teknolojik vb.) gözlenen bazı değişmeler, okulların da bu değişmelere hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Ancak örgütsel öğrenme süreçleriyle okul çıktıları arasındaki ilişkinin net bir biçimde belirlenememesi, modelin sınırlılıklarından biridir. Örneğin, bazı eski okullar, yeni bir okuldan daha fazla prestije sahib olabilirler. Bu okullarda örgütsel öğrenme yönünden bir eksiklik olsa bile görece olarak hala sahip oldukları imaja bağlı olarak yüksek kalitede öğrenci girdisi sağlamaya devam edebilirler (Cheng, 1996a; 25-26 aktaran Şişman, 2002:64). Balcı ise(2002:6) örgütsel öğrenme modelini katkı okulun, okul fonksiyonlarına ilişkin bilgisine bağlıdır; bilgi, öğrenme süreci ile elde edilir şeklinde açıklamıştır.

2.1.7.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi modeli, bir bakıma yukarıda açıklanan modellerin, özellikle de *doyum, süreç ve örgütsel öğrenme* modellerinin bir birleşimi olarak görülebilir. Bu modele göre bir okul, okul işlevlerini gerçekleştirmek için, okul süreçlerinde sürekli bir gelişime dayalı olarak iç ve dış müşterilerin ve paydaşların beklentilerini karşıladığı oranda etkili okul olarak görülmektedir (Cheng, 1996a; 26-27 aktaran Şişman, 2002:65). Eğitimde toplam kalite hareketi oldukça yeni tarihlidir. Bu konuda 1980'1erin sonundan önceki tarihlere ait çok az referans vardır. TKY doğrultusundaki öncü sayılacilecek bazı yeniden düzenleme çalışmaları il kez ABD'deki bazı devlet okulları ile İngiltere'deki bazı okullarda yürütülmüştür. ABD'deki çalışmalar biraz daha önce olmakla birlikte her iki ülkede de ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Ensari, 1999:22).

Bu modele bağlı olarak dünya da örgütlerin etkililiğin değerlendirmek için geliştirilen ve en çok bilinen EFQM modelidir. Bu modelde üzerinde durulan temel kavramlar; liderlik, insanlar, politika ve stratejiler, paydaşlar ve kaynaklar, süreçler, müşteri ve topluma ilişkin sonuçlardır. Bir diğer model de ABD'de geliştirlen Molcolm Baldrige Kalite Ödülü Programıdır. Bu modelde de üzerinde durulan temel kavramlar; liderlik, insanların yönetimi, bilgi ve analiz, kalite planlaması, iç ve dış müşteri ihtiyaçlarının karşılanması, işe vuruk sonuçlar, öğrenci çıktılarıyla ilgili sonuçlar, toplum üzerinde etki gibi konu ve kavramlardır (Şişman ve Turan, 2001, 2002 aktaran Şişman, 2002:65).

2.1.7.8. Etkisizlik Modeli

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da etkililikle ilgili ölçeklerin belirlenmesi, önemli bir sorun olmaktadır. Okullar açısından en önemli sorunlardan biri, başarının göstergelerinin belirlenmesidir. Bu nedenle örgütsel eksiklik ve hataları, etkisizlik göstergeleri olarak tanımlamak, örgütün güçlü yönlerini etkililik göstergeleri olarak daha kolay görülmektedir. Bu noktadan hareketle Cameron (1983), örgütsel etkililiği anlamaya yardımcı olacak şekilde, örgütsel etkisizliğin kestirilmesini önermiştir. Etkisizlik modeli, okul etkililiğinin olumsuz yönünü ele almakta, eğer okulda etkisizlik özellikleri yoksa, söz konusu okul, etkili okul olarak kabul edilmektedir. Etkisizliğin başlıca göstergeleri ise; var olabilecek örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans gibi göstergeler görülmektedir (Cheng, 1996a, 1996b, aktaran Şişman, 2002: 67).

2.1.8. Okulun ve Eğitimin Etkililiğini Ölçmeye Dönük Diğer Modeller

2.1.8.1. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Bu model sistem modeli ile amaç modelinin bir sentezi olup, etkililiği hem amaç hem de sistem açısından açıklamaya çalışmaktadır. Model, hem

amaçların hem de sisteminin gerekliliklerinin çözümlenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır. Etkililik modeli, sosyal sistemin bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate almaktadır. Okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla baş edebilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına ba{)lı görülmektedir (Şişman, 2002:67).

2.1.8.2. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Bu model yukarıda açıklanan modellere göre oldukça kapsamlı, çok boyutlu bir model olarak kabul edilebilir. Eğitim örgütlerinin özellikle okulların etkililiğini araştırmaya yönelik işlevsel bir model olarak geliştirilmiştir. Cameron (1978)'un eğitim örgütlerinin etkililiğini ölçmeye yönelik geliştirdiği ölçütler genellikle okulun amaçlarıyla ilgili değil, okulun örgütsel özellikleriyle ilgilidir. Örgütsel etkililikle ilgili alanyazından faydalanmak suretiyle çok sayıda geliştirdiği örgütsel değişkeni, daha sonra dokuz boyutta toplamıştır. (Aktaran Şişman, 2002:69):

1. Öğrencilerin doyum düzeyleri,
2. Öğrencilerin akademik gelişme düzeyleri ve okulun öğrencilere sağladığı akademik olanaklar,
3. Öğrencilerin kariyer gelişimi ve okulun kariyer gelişimine ilişkin sağladığı olanaklar,
4. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel alanlardaki gelişimi ve okulun bu alanda öğrencilere sağladığı olanaklar,
5. Öğretmen ve yöneticilerin meslekive iş doyumları,
6. Öğretim kadrosunun meslekiyönden gelişme durumu ve okulun bu konuda öğretim kadrosuna sağladığı olanaklar,
7. Okulun, dış çevresiyle etkileşimi ve uyumu,
8. Okulun dış çevreden sağladığı finansman, öğrenci, öğretmen, araştırma ve politik destek vb. girdiler,
9. Okulun örgütsel sağlığı.

2.1.8.3. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli

Eğitimsel etkililik ve öğretimsel etkililik ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından daha çok sınıf içi süreçler üzerine geliştirilmiş modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri olan Creamers (1974)'in eğitimsel etkililik modelinde, üzerinde durulan temel değişkenler; müfredat, öğretimin kalitesi, gruplandırılmış prosedürler, öğretmen davranışı boyutları altında toplanmış ve bunlar arasındaki uyum üzerinde durulmuştur (Aktaran Şişman, 2002:70).

2.1.8.4. Scheerens'in Okul Etkililik Modeli

Scheerens (1989)'in okulun etkililiğine ilişkin olarak geliştirdigi modelde de girdiler, içerik, okul ve sınıf süreçleri ve çıktılar üzerinde durulan başlıca boyutlar olmaktadır (Aktaran Şişman, 2002:72).

2.1.9. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ve literatürde etkili okullarla ilgili olarak sıralanan bazı özellikler, birtakım boyutlar altında toplanabilmektedir. Bu araştırmada ise etkili okulla ilgili boyutlar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veliler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Araştırmada ele alınan bu boyutlarla ilgili alan yazın çalışması aşağıda açıklanmıştır.

2.1.9.1. Okul Yöneticisi

Etkili eğitim reformlarının uygulanmasında okul müdürünün önemli rolü 1960'1ların etkili okul hareketlerinden bu yana alanyazında yer almıştır (Spitulnik, 2001). 1980'1erin sonunda okul reformuna yaklaşımda "yeniden yapılanma" görüşü esaslı bir değişiklik yaratmıştır. Conley (1993), yeniden yapılanmayı "öğrenci öğreniminin artmasına yol açacak şekilde, hem kurum içerisinde hem de kurumla dış dünya arasında temel varsayımları, uygulamaları ve ilişkileri değiştiren faaliyetler" olarak tanımlamıştır. Okullarda yoğunlaşan yeniden yapılanma çabalarıyla, okul müdürü, yapılacak

değişikliklerin başlatılması, organize edilmesi ve yönlendirilmesi için öncü kişi haline gelmiştir. Carlik (1992), "okul müdürünün rolü bilhassa önemlidir, çünkü okul reformunda en kısa rotayı temsil eder" demektedir. Araştırmalar, müdürün rolü ile okul reformunun etkililiği arasında doğrudan bir korelasyon olduğunu göstermiştir (Spitulnik, 2001, aktaran Helvacı, 2004:241-243).

Reynals başarılı okul liderlerinin; misyon sahibi, katılımcı, öQretim lideri, okul başarısını denetleyen, öğretmen ve öğrenci başarılarını en yüksek düzeyde olmasını bekleyen ve bu konuda onları motive eden, akademik bir yol haritası oluşturabilen kişiler olarak açıklamıştır. (www.ncsl.org.uk/media/ 603/0/effective-school-leadershi p)

Balcı (2002) etkili okul ve etkili yönetici ile ilgili literatürde, herkesin üzerinde birleştiği bir etkili yönetici tanımının bulunmadığını belirterek, etkili yöneticinin niteliklerinden (qualifications) kimliğini ortaya koymaya çalışmanın daha isabetli bir yol olabileceğini açıklamıştır. ilgili kuramsal literatür ve araştırmanın incelenmesi, etkili yöneticinin özelliklerinin belirlenmesinde, dolayısıyla da bir anlamda tanımın yapılmasında iki temel ölçütün esas alındığını belirtmiştir. Bu iki ölçüt ise "örgütsel özellikler" ve "ö~renci başarısı"dır.

Örgütsel Özellikler" açısından yapılmış olan pek çok araştırmalardan Balcı (2002:117-122) bazı örnekleri şu şekilde ele almıştır:

Klopf *ve diğerleri* (1982) etkili *yönetici,* öğrencinin her yönden gelişmesine bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden imkan veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir şeklinde açıklamışlardır ve aşağıdaki özellik ve yeterliliklerin okul yöneticilerini etkili yaptığını tespit etmişlerdir:

A- Temel Yönetici Özellikleri

1- Fikirler, bilgi, kültür ve sanatlar dünyasını bütünleştirebilme

2- Başkalarına eşit şekilde ve bireysel olarak ilgi gösterme

3- Girişimcilik ve meraklılık gösterme

4- Kendi ihtiyaçlarını tanıyıp başkalarınkinden ayırt edebilme

5-Aklını ve yargısını kullanabilme
6- İkna yolu ile başkalarının üretkenliğini artırma
7- insanlarla açık ve dürüst olarak ilişkiye girebilme
8- Başkalarına kendilerini sınayabilecek bir çevre sağlayabilme

B- İşlev ve Yeterlilikleri
1- Öğrenme çevresinin yaratılması
2- Çocukların öğrenme ihtiyaçlarının saptanması
3- Uygun bir öğretim programının geliştirilmesi
4- Personelin geliştirilmesi
5- Öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği
6- Bina yönetimi
7- Finans yönetimi (yazarlar bu 7 başlık altında 93 yeterlilik belirtmişlerdir)

Rutherford ve diğerleri (1984) bu konudaki 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır:

1- Sık sık sınıf öğretimini gözlemleme ve ona katılma
2- Öğretim programı kolaylaştırıcı olarak personelden beklentilerini açıkça ifade etme
3- Öğretim programını koordine etme
4- Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma
5- Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme

Araştırma etkili yöneticinin amaç ve beklentilerini açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırmakla kalmadığını, bunların başarılması için de alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur.

Benjamin (1981) ise etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şu özellikleri bulmuştur:
1- Öğrenci başarısına çok önem verme
2- İşlerini politikalar yolu ile yaptırabilme
3- Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime girme
4- Okulun eğitim programını anlama
5- Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme

6- Okulda insan ilişkilerinden çok akademik programa önem verme
7- Öğrenci ve personelinden yüksek beklentileri olma

Clark ve diğerleri (1980) 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri;

1- Etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin davranışına bağlı olduğunu göstermiş,
2- Etkili okul liderinin amaçları gerçekleştirmede, performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta becerili olduğu bulunmuş,
3- Etkil okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuş,
4- Okul yöneticisinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pekte etkili olmadığı tespit edilmiştir.

McIntyre ve Kenneth (1978) 60 etkili okul yöneticisi ile yapmış oldukları mülakat sonuçları, okul yöneticisini özelleştiren temel etkenin "durumsal davranma" olduğunu göstermiştir. Ancak bu araştırmanın etkili yöneticiye ilişkin saptadığı şu eğilimler yöneticinin durumsal davranması kadar kararlı olarak personeline dönük olmasını gerektirmektedir:

1- Etkil yöneticinin çalışkan olması
2- Kendini işine adaması
3- insana dönük olması
4- Öğrenci ve personelinin desteğinden hoşlanması
5- Öğretmenleri karara katması
6- ö~retmenleri desteklemesi ve onlarla açık iletişime girmesi
7- Öğrencilerle de ç~u kez informal ilişkiye girmesi
8- Problem çözücü olması

Mazzarella (1981) araştırması da aynı şekilde etkili yöneticilerin personele dönük olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre etkili yöneticiler ayırıcı şu özellikleri göstermişlerdir:

1- Amaca dönük olma
2- Yeni fikirlerden korkmama ve ihtiyaç duyulan değişmelere set çeken kural ve prosedürleri reddetme
3- İletişim yetenek ve becerilerine sahip olma
4- Girişimcilik
5- Amaçlarının farkında olma

Shomaker ve Frazer (1981) yaptıkları araştırmada etkili yöneticinin temelde iyi bir öğrenme ortamı için gerekli örgütsel düzenlemeleri yaptığını göstermiştir.

1- Başarıya dönük atılganlık liderlik
2- Düzenli, amaç ve barış dolu bir okul iklimi sağlama
3- Personel ve öğrenciler için yüksek beklentiler geliştirme
4- İyi dozenlenmiş öğretim amaçları ve değerlendirme sistemi geliştirme

Brookover ve Lezotte (1979) etkili okul araştırmalarıyla On yapmışlardır ve onlara göre etkili yöneticinin liderlik işlevleri şunlardır:

1- Okulun görevlerinin personele yorumlanması
2- Öğrenci ve öğretmenlere rehberlik ve destek sağlanması
3- Personel ve veliler arasında iletişim prosedürleri geliştirme
4- Öğrenci gelişimi ve personel performansının teftiş ve yönetimi

"Öğrenci Başarısı" açısından yapılmış olan araştırmalar ve sonuçları ise (Balcı,2002:122-124) şöyledir:

Gretchko ve Roger (1980):
1- Düzenli şekilde zamanını sınıflarda harcamakta
2- Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte
3- Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adamakta
4- Okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte
5- Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmekte

Araştırma göstermiştir ki etkili yönetici öğrenci ilişkilerinden zevk almakta, okulu herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır. Bu yöneticiler pozitif benlik imajı taşımakta ve yönetici olmaktan gurur duymaktadır.

Wellish ve Diğerleri (1976) yönetsel özelliklerle öğrenci başarısı ilişkisini araştıran araştırmalarında matematik puanı yükselen okullarda, okul yöneticisinin birinci önceliğini temel öğretim materyallerini seçmeye verdiği ve bu konudaki kararlarda büyük sorumluluk aldığını bulmuşlardır.

Stanchfield (1976) araştırmasında yüksek derecede okuma başarısına ulaşan öğrencilerin bulunduğu okulların liderlerinin, eğitim programına çok önem verdiklerini göstermiştir. Bu yöneticilerin öğretimin gelişmesi için okullarında duygusal bir hava yaratabildikleri, öğretmen ve öğrencileri program etkinlikleri konusunda bilinçlendirdikleri, sonunda da öğrenci başarısında etkili oldukları saptanmıştır.

Howart ve Arnez (1982) araştırmalarının, etkili okul yöneticisinin önemli etkinliklerinin şunlar olduğu gösterilmiştir.

1- İletişim etkinlik ve araçları ile öğrenci başarısının vurgulanması
2- Öğretime ilişkin karar alma ve problem çözme etkinliklerine aktif katılım sağlayıcı öğretim stratejileri geliştirme
3- Okulda yapıcı bir hava yaratma
4- Öğrenci gelişiminin sıkça değerlendirilmesini sağlama
5- Okulda olup bitenlerin personele duyurulması

Buraya kadar verilen araştırmalar göstermiştir ki okul sistemlerinde mükemmelliği etkileyenler arasında okul yöneticisinin kritik bir önemi vardır. (LICEA, 1973, aktaran Balcı, 2002:124).

1960'1arda başlayan ve günümüze kadar aralıksız devam eden "Etkili Okul" araştırmaları eğitimsel araştırmalar içerisinde en çok gelişme gösteren araştırma alanlarından birisi olmuştur. Eğitimin, ülke ve toplumların

ekonomik, toplumsal ve siyasal gelişmelerindeki rolü ve öneminin anlaşılması, ülkeleri eğitimi ve dolayısıyla okulu geliştirmeye yönlendirmiştir. EOitimsel reformların kaynağında da okulu geliştirme amacı bulunmaktadır. Etkili okul boyutlarını kapsayan pek çok araştırmalar yapılmıştır. Yönetici boyutunda yapılan araştırmalardan bazıları ise şöyledir. Helvacı (2004) Burns'ın dönüşümse! liderlik tanımını "liderlerin ve izleyicilerin birbirlerini moral ve motivasyon açısından daha yüksek düzeye çıkarma sürecidir " şeklinde açıklamış ve konuyla ilgili aşağıda belirtilen araştırmalardan bahsetmiştir.

Bass ve Avolio (1994) 1985 ile 1994 yılları arasında dönüşümcü liderlik üzerine 25 tez ve araştırma projeleri incelemişlerdir ve sonuçta dört boyutun önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu boyutlar; idealleştirilmiş etki, duygusal güdüleme, entelektüel teşvik ve bireyselleştirmedir.

Leithwood (1994) dönüşümcü liderliğin özellikleri ve etkileri üzerinde çalışmalar yapmıştır. Geniş ölçekli çalışmalarla, dönüşümcü liderliğin görünen en önemli etkilerini şu şekilde belirtmişlerdir;

1- Dönüşümcü liderlik takım üyeleri arasında doyum derecesiyle güçlü bir biçimde ilişki kurar.
2- Dönüşümcü liderlik, takım üyelerinin istekliliği ile ekstra çaba harcamaları arasında güçlü ir ilişki kuara.
3- Dönüşümcü liderlerin faaliyetleri, örgütün gelişmesi, öğretmenlerin okul geliştirme, okul etkililiği ve ilgili algıları ve okul kültürü ve iklimiyle pozitif bir biçimde ilişkilidir.
4- Dönüşümcü liderlik, öğretmenin öğrenci başarısı sonuçlarına yönelik algıları önemli dolaylı etkilere sahiptir.
5- Dönüşümcü liderlerin faaliyetlerinin en açık etkileri karizma, vizyon geliştirme, ilham; öğretmenleri entelektüel teşvik ve öğretmenlere bireysel destektir.

Önemli bir yenilik çalışması olan DEESİ (Okul Geliştirme Çabalarını Destekleme ve Yayma: Crandall ve Loucks, 1983; Huberman ve Miles, 1984) 146 yerde 61 yenilik irdelenmiş ve 12 yerde çalışmalar yürütülmüştür. Onların

bulgularının özetinde, Crandal ve Loucks "güçlü liderliğin, sınıf uyulamasında önemli etkin değişikliklerin gerçekleşmesinde çok ciddi katkılar sağlayan bir faktör" olduğunu saptamıştır. Liderlik, merkezi birim (hükümet) yöneticisinden veya etkili bir müdür tarafından ortaya konulabilir. Eğer süreçte aydın, etkileyici, becerikli ve istikrarli liderler yer alıyorsa önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu, değişmede müdürlerin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir.

Hall ve diğerleri (1984) tarafından yenilik sürecinde müdürün, 29 ilkokul müdürüyle yapılan bir bir çalışmayla incelenmiştir. Onlar değişimi kolaylaştırıcı üç tür stil tanımlamıştır. Bunlar; başlatıcılar, yöneticiler ve cevaplayıcılardır. Kısaca açıklanacak olursa;

.Başlatıcılar; net ve uzun dönemli politikaların ve amaçların dışına çıkan, herkesce benimsenmemiş yenilikleri uygulayan, kararları bu amaçlara yönelik ve öğrenci için en iyisi olduğuna inandığı yönde veren, öğrencilerden, öğretmenlerden ve kendilerinden en yüksek düzeyde beklentilere sahip olan, bu beklentilerini sık sık dile getiren, hükümetin uygulamak istediği programları okulunun gereksinimlerine uyumu için yeniden yorumlayan kişilerdir.

Yöneticiler; değişim durumuna cevap verici davranışlar gösteren, hükümet tarafından önerilen d~işimleri destekleyen, aşırı isteklerde bulunan personelini savunan, öğretmenlerinin yeniliği kullanması için destek veren fakat bölge yöneticilerinin zorladığı esaslar ötesine hareket edemeyen kişilerdir.

Cevaplayıcılar; öğretmenlere ve diğerlerine önemli ölçüde yönetme fırsatı veren, rollerinin yönetsel görevlerine yoğunlaşarak okulu düzgün biçimde çalışmasını sağlamak olduğunu benimseyen, öğretmenleri kısmen müdürün rehberliğinde çalışabilecek profesyoneller olarak gören, personeliyle ilişkilerini kişisel düzeyde tutan, karar öncesi herkese düşüncesini ifade etme fırsatı tanıyan, çoğu kez kararlarını uzun vadeli amaçlara değil acil koşullara cevap veren kişilerdir. Bunu da bir parça personelin arzularını tatmin etmesi ve okulun ve personelin gelecekte nasıl değişeceği konusunda sınırlı vizyona sahip olması nedeniyle yaparlar.

Alberg (2000) Eyalet Okul Yetkilileri Konseyi'nin Eyaletlerarası Okul Yöneticileri Konseryumu (ISLLC) tarafından geliştirilen Okul Liderleri Standartları'na dayanacak şekilde müdürün bilgi ve becerilerini değerlendirmek amaçıyla hazırlanan doktora tezi için liderlik rollerini gösteren üç faktör tespit etmiştir. Bu faktörler;

1- Faktör, Gidişatı İdare Eden Kişi: Değişm uzmanı, rol modeli, ahlaki pusula,(etik lider) olarak müdürdür.
2- Faktör, Yönetici/ İşletmeci: Karar alıcı, vizyon geliştirici ve öğretmenin çokca yer aldığı, emin ve düzenli bir ortamın yaratıcısı olarak müdürdür
3- Faktör,Ağ Kurucu: Teknolojinin kullanıcısı, kaynak dağıtıcısı ve ortaklık yapan kişi olarak müdürdür

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte müdür, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer ögeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2002: 40).

Bursalıoğlu (2002:209) bir okul yöneticisinin liderden önce bir Ost olduğunu, üstlük imajından sıyrılıp liderlik imajına girebilmesi için, zorlu da olsa üç yoldan geçtiğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesi, ikincisi okulun amaçları ile üyelerin gereksemelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesi, üçüncüsü ise okulundaki ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmek olduğudur.

Şişman'a (2002:136-154) göre ise; etkili okullarda okul yöneticisi bir bürokrasinin temsilcisi olmaktan öte, bir öğretim lideri olarak görülmekte, okul yöneticilerinin liderliği etkili okulların diğer boyutlarının (okul iklimi, okul kültürü, okul- çevre ilişkisi vb.) ve özelliklerinin temel belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinin etkili okul konusundaki araştırmalarında yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak öğretim liderliği ve bunla ilgili davranışlar ön plana çıkmıştır, etkili okullarda yöneticilerin her şeyden önce bir program ve öğretim lideri oldukları belirlenmiştir. Okul

müdürlerinden yöneticilikten daha çok liderlik yapmaları, özellikle de programın yönetimi ve öğretme-öğrenme sürecinde liderlik davranışları göstermeleri, öğretmen ve öğrenciler için bir başöğretmen rolü oynamaları beklenmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçlardan hareketle etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden beklenecek başlıca davranışları özetle 24 maddede açıklamıştır

1- Bir eğitim ve öğretim lideridir
2- Okul hakkında bir misyon ve vizyon sahibidir
3- Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerisine sahiptir
4- Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar
5- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar
6- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir
7- Açık okul kurallarını belirler ve uygular
8- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine bildirir
9- Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir
1 O-Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır
11-0kul programının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır
12- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar
13-0kul programlarının değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde öncülük eder
14-Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar
15-0kulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar
16-0kuldaki zamanını gözlem ve inceleme yaparak harcar
17-0kulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar
18-Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarınca da tanınmasını, bilinmesini sağlar
19-0kulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder
20-0kulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder
21-0kulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar

22-Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder
23-Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar
24-Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

Drucker kişilikleri, liderlik biçimleri, yetenekleri, ilgileri ne olursa olsun etkili liderlerde aşağıdaki ortak davranışları gözlemlediğini belirtmektedir:

1- Lider" Ben ne istiyorum? sorusu yerine, "Ne yapılması gerekir? sorusu ile işe başlarlar.
2- Daha sonra da "Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim? sorusunu sorarlar. Bu yapılması gereken ve liderin güçlü ve yetenekli olduğu alanla ilgili olması gereken bir şeydir.
3- Liderler, zihinlerinde sürekli olarak " Bu örgütün misyonu ve amaçları nelerdir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel etmenler nelerdir? sorularını taşırlar.
4- Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara karşı aşırı düzeyde anlayışlı kişilerdir. Onlar hiçbir zaman kendilerinin fotokopilerini aramazlar. Onlar çok ender olarak" Ben bu insanı seviyor muyum veya sevmiyor muyum? sorusunu sorarlar. Fakat iş performansa, standartlara ve değerlere gelince anlayış göstermezler.
5- Yanındakilerin güçlü ve yetenekli olması onları korkutmaz. Onlar kendilerinden daha iyi insanları örgütlerine çekebilen insanlardır.
6- Onlar sabahleyin aynada gördükleri yüzün olmak istedikleri, saygı duyulacak ve inanılacak bir yüz olduğuna inanırlar. Bu nedenle asla yapılması gereken yerine popüler olanı tercih etme hatasına düşmezler.
7- Onlar başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk çeken insanlar değil, yapılması gerekeni bizzat yapan insanlardır (özden, 2005.104).

Öğrenci başarısının ve öğrenmede kalıcılığın artırılması, okulların öncelikli hedefleri arasındadır. Her okul yöneticisi, okulunun başarısını ister. Başarı ise, çaba ve çalışma sonunda ortaya çıkan bir üründür. Okulların etkili, öğrencilerin başarılı olması için, okul yöneticileri, öğretim liderligi rollerini etkili şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar. Bir okulun, yöneticisi kadar basarılı ya da başarısız olacagı düşüncesini göze alırsak, okul

yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin önemini ve geregini daha kolay anlayabiliriz (Özdemir ve Sezgin, 2001:266-282).

2.1.9.2. Öğretmen

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. (Bursalıoğlu, 2005:43-44). Etkili öğretimde büyük önemi olan öğretmenlerin öğrencinin en iyi öğrenmesine yol açan özellik ve davranışlarının neler olması gerektiğini (kısaca etkili öğretmen kimdir sorusunu incelemek), ayrıca etkili öğretmenin, öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini nasıl sağlayabilir sorularına cevaplar aramak, etkili okul boyutlarından biri olan öğretmen boyutunu incelemede önemli olacaktır.

Etkili okul ile ilgili araştırmaların ortak bulgularından biri de etkili okullarda öğretimin vurgulanmasıdır. Bunun anlamı, okul örgütünün birincil amacı ve ilgi odağının öğretim olgusunun olduğunun, okulun öğretim için var olduğunun ve okulda her şeyin öğretime olan katkı derecesine göre değer kazanmasının öğretime ilişkisi olan tüm ilgililerce anlaşılması, kabul edilmesi zaman zaman da dile getirilmesidir. Okulun asıl işi olan öğretim ise, sınıf ortamında öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir (Balcı 2002:129).

Etkili öğretmen kimdir? Bu soruya farklı bağlamlarda cevap vermek mümkündür. Bugüne kadar hükümetler öğretmenleri, önceden kararlaştırılmış eğitim programlarının teknik uygulayıcıları olarak görmüşlerdir. Oysa etkili okul ve okul geliştirme araştırmalarının başarısının, öğretmenlerin kontrolüne bağlı olduğu saptanmıştır. Otonomi ve kontrol, öğretmenin okul geliştirme kavgasının merkezini oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmen, teknik uygulayıcı rolünden çok değişme uzmanı (ajanı) rolüne girebilmelidir. Bugün öğretmenlerin rolü, işletmecilik ve yöneticilik görevlerine genişletilmiştir. Bu bir meslekleşmedir. Öğretmenin rolü, okulu geliştirmeye bağlılıktır. Öğretmen, okul geliştirmenin anahtar oyuncusudur. Öğretmenlik esnek, pratik, karmaşık ve kapsamlı bir meslektir (Green 1998: 203, aktaran Balcı 2002:139).

Cruickshank ve arkadaşları (1995:315-328; 1999:329-351) etkili öğretmenleri *kişisel özellikleri* ve *mesleki becerileri* açısından ele almaktadırlar. Tespit ettikleri sekiz kişisel özelliğe sahip öğretmenlerin daha etkili olacağını; öğrenilebilir ve uygulanabilir olarak kabul ettikleri yedi mesleki becerinin ise araştırmalar sonucunda öğretmen etkililiğini belirlemede en önemli faktörler olarak çıktığını ve bu becerilerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler.

Etkili öğretmenlerin *kişisel özellikleri* şunlardır (Cruickshank, 1995: 315-328):

1- İsteklilik: Öğrenci başarısıyla çok yakın ilişkisi otan bir özelliktir. İstekli öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine güvenirler ve öğrettikleri konulardan hoşlanırlar.

2- Sıcaklık ve mizah: Öğretmenin sıcaklığı öğrencileriyle olan ilişkilerinde hemen farkedilir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hale getirirler.

3- Güvenilirlik: Öğrenciler etkili öğretmenlerin güvenilir olduğuna inanırlar. Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen sadece öğrenciler güvenilir olduğuna inandıkları zaman güvenilir olabilir.

4- Yüksek başarı beklentisi: Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindedirler. Kendilerinin öğretebileceğine öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar.

5- Teşvik ve destekleyicilik: Etkili öğretmenler öğrencilerine birey olarak kabul edildiklerini ve sadece sonucun değil gösterdikleri çabanın da önemli olduğunu hissettirirler.

6- Sistemlilik: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindendir.

7- Uyum gösterebilme / Esneklik: Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdırlar ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler.

8- Bilgililik: Bir öğretmenin konuyu iyi bir biçimde öğretebilmesi için ne kadar bilmesi gerektiği çok açık olmasa da etkili öğretmenlerin konularını iyi bildikleri söylenebilir.

Etkili öğretmenlerin sahip olduğu *mesleki beceriler* ise unlardır (Cruickshank, 1999:329-351):

1- Öğrencinin dikkatini çekme: Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir.

2- Çeşitlilik (Variety): Eğitimciler uzun zamandır çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini arttırdığına ve öğretmen etkililiğini tahmin eden güçlü bir değişken olduğuna inanmaktadırlar. Etkili öğretmenler sözel olmayan davranışları, sınıf organizasyonunu, soru biçimini, jest ve mimikleri de kapsayan sınıf içi davranışların hemen hemen tüm boyutlarında bir çeşitliliğe sahiptirler.

3- Öğretim zamanını etkili biçimde kullanmak: Etkili öğretmenler, öğrencilerin zaman ayırdıkları ölçüde öğrendiklerini bildiklerinden, öğretime ayrılan zamanı en uygun biçimde kullanırlar.

4- Sorular sormak: Etkili öğretmenler dersi, öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde işlerler. Soru sorma, öğrencilerin dersi anlamalarına yardımcı olma ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarında beceriklidirler.

5- Açık bir öğretim gerçekleştirmek: Öğretimin anlaşılır bir dille gerçekleştirilmesi anlamına gelen açıklık, Rosenshine ve Furst'a göre, başarıyla ilişkili en umut verici öğretmen davranışıdır.

6- Öğrenci gelişimini izlemek: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler ve anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler.

7- Geribildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek: Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştireçle yaparlar (Tatar, 2006).

Etkili öğretmen bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmendir. Glasser (2000) öğretmenlik mesleğinin önemini ve zorluğunu şu cümlelerle açıklamıştır. "Bir kalite okulu olmadan önce, müdür yeni sisteme, yani liderce yönetime geçme kararı vermeli, bu karara bağlı kalmalı ve patronluk yerine liderlik yaparak öğretmenleri buna ikna etmelidir. Bir sonraki adım, öğretmenlerin öğrencilerine patronluk yapmayı bırakıp liderlik yapmaları, böylece sınıflarında yeni ve daha iyi bir şeyler olduğunu göstermelidirler. Bu adımların her ikiside zordur ama uygulamada müdürlerin işi öğretmenlerinkinden daha kolaydır. Öğretmenler, öğrencileri hem yönetmek hem de onlara eğitim vermek zorundadırlar."

Öğretmenlik mesleğinde önemli olan öğretmek amaçında olmak değil, öğretimi sağlayacak uygun ortamı ve durumları yaratabilmektir. Aynı zamanda her öğretmen öğrencilere öğretilen şey ile öğrencilerin öğrenmesi amaçlanan şeyin aynı olmasını sağlama konusunda oldukça sorumludur. Kendilerini lider gören öğretmenler, öğrencileri, öğrenmeleri için gerekli şeyleri yapmaya ikna edebildikleri ölçüde etkili olduklarını bilirler. Bu, bazen öğrencilerin dinlemesini sağlamak, bazen yazma, okuma gibi zihinsel etkinliklerde bulunmalarını sağlamaktır. Lider olarak öğretmenler öğrencileri motive etmeyi öğrenmelidirler, aynı diğer liderlerin yönetmeyi amaçladıkları kişileri motive etmeyi öğrenmeleri gibi (Schlechty 2001:2005, 224).

Öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında, okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyi, okuldaki etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayabilir (Cemaloğlu, 2002:)

Bir kalite okulunda Glasser, bir öğretmenin şu ifadeleri kullanması gerektiğini belirtir. a) Arkadaşça ortamı olan bu okulda çalışmayı seviyorum,

kimse bana baskı yapmıyor ve ben de kimseye baskı yapmak zorunda kalmıyorum. b) Bana bir profesyonel olarak bakılıyor ve davranılıyor, ders programını, öğrenciler için en iyi olacağını düşündüğüm tarzda öğretmeye yüreklendiriliyorum. c) öğrencileri değerlendirmenin yeni yolundan hoşnutum. d) Artık disiplin sorunlarını düşünmüyorum bile, sınıfımda böyle bir şey kalmadı. Aynı şekilde öğrenciler ise şu düşüncede olmalıdır. a) Okulu seviyorum, her gün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum. b) Okulda benim için yararlı olduğunu düşündüğüm şeyler öğreniyorum (Aktaran Ceylanbaş Gemalmayan, 2003).

Başarılı bir eğitim-öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerekir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkez alan bir yaklaşım izlemelidir (Aydın, 2000:58).

Etkili okul araştırma bulguları göstermektedir ki etkili öğretim bir değişme; bir yenilik demektir. Bu değişme ya da yeniliğin gerçekleşebilmesi okulda bu süreçlere bugüne kadarkinden farklı bir anlayışla yaklaşmayı gerektirmektedir. Bulgulara göre öğretmenin, bu yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır. O halde bir okul etkili kılınmak isteniyorsa öğretmenlerin bu yeniliğe ilişkin bu boyutlardaki algılamalarının hesaba katılması gerekli olacaktır (Balcı 2002:175).

Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulu oluşturma ve yaşatmada ilk sırada bulunurken, söz konusu okullardaki öğretmenlerin de sıradan özelliklere sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Ün Açıkgöz'ün (2006:226-229) belirttiği gibi öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin, okul geliştirme modellerinin ve eğitimde kaliteyi artırma çabalarının önemli bir parçası olarak düşünüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda eğitilmesi okulların yeniden yapılanması sürecinin en önemli işlemlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan iletişimin niteliği, öğretmenin iletişim konusundaki yeterliliği, eğitim ve öğretimde başarıyı arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmen, iletişimin doğası, niteliği konusunda bilgili olmalıdır. İletişimin en önemli ögesi dildir. Öğretmen kullandığı dil ile öğrencilerin davranışlarını kontrol etmelidir. Buna göre öğretmen, yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğrencilerin kaygılarını azaltan, derse katılımını güçlendiren ve güdüleyen bir iletişim tarzı benimsemelidir (Aydın, 2000:8).

Etkili öğretmenin nitelikleri üzerinde yapılan çalışmalara baOlı olarak etkili öğretmenlerin özellikleri ve sahip olduğu kişisel özellikler sekiz aşamada toplanabilmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir, coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, iş bilirlilik, esneklik ve bilgililiktir (Demirel, 1999:193).

Öğretmenlerin okul içi kararlarda söz sahibi olmaları, karartara katılmaları etkili okul araştırma bulguları içinde yer almaktadır. Karar sürecine etkin biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin, mesleki tutumları gelişirken, başarı için güdülenmeleri kolaylaşacaktır (Aydın, 2000:21).

Etkili öğretmen, sadece belli bir konuyu iyi bilmemeli, bilgisini öğrencilere iyi aktarabilmelidir. İyi bir öğretmende bulunması gereken beceri ve özellikleri aynı zamanda iyi bir öğretimin unsurlarını da tanımlamaktadır. İyi bir öğretmenin sekiz temel özelliği vardır. Bunlar; konu bilgisi, karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, kendini tanıma ve kendini düzeltme, yansıtma, öğrencileri tanıma ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını bilme, eğitimle ilgili yeni bulguları uygulama, öğretme ve iletişim becerisi (Arı, 2006:5).

Etkili okul ideolojisi olan tam öğrenme (mastery learning), okuldaki başarıyı % 95'1erin üstüne çıkarmayı hedefleyen bir öğrenim süreci ve modelidir. İlk ortaya koyan Amerikalı eğitimci Blomm, "işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyada her hangi belli bir kişinin öğrenebileceği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir" sayıltısına dayalı

olarak bu modeli geliştirmiştir. Diğer bir deyişle, tam öğrenme modeli tom öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir varsayımına dayanmaktadır. Tam öğrenme modelinin değişkenlerinden öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetlerinin niteliği gereken düzeye ulaşınca tam öğrenme gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içerisindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmektir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı gerekli görülmektedir. Öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak katılımlarını sağlamak için farklı öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Bunun içinde eğiticilerin zengin bir yöntem bilgisine sahip olması gerekli görülmektedir (Demirel:2000, 139-147).

Eğitim sistemini oluşturan pek çok öğe içinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsü diğerlerine oranla daha öne çıkmaktadır. Bu üçlü içerisinde de diğerlerini etkileme gücü daha fazla olan öğretmendir. Öğretme işinde, öğretmene düşen en önemli görevlerden biri de öğrencilerine düşünmeyi öğretebilmektir (Kıroğlu, 2007: 364).

Eğitimdeki ilerlemenin genelde büyük bir ölçüde öğretmen kitlesinin niteliklerine ve yeteneğine, özelde her bir öğretmenin insani, eğitsel ve mesleki niteliklerine bağlı olduğu kabul edilmelidir. Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde, öğretmen eğitimi veren kurumların kalite kontrolünün yapılması ve bu çerçevede öğretmen eğitiminde kaliteyi artırıcı önlemlerin alınması sürecinde "akraditasyon" kavramının önemli bir yeri vardır (Mahiroğlu, 2007:410).

Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücü ise iyi okullarda mümkündür. Bir okulun iyi olabilmesi de, yani öğrencilerinin iyi yetiştirilmesi de öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını

sağlamakla olasıdır. Bunun için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır (Seferoğlu, 2000).

2.1.9.3. Öğrenci

Öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır. Rol-beklenti dengesi, bu ilişkinin bir sonucu bulunmaktadır. Bir yandan öğrencinin rolü ve beklentileri, diğer yandan ana-baba, öğretmen ve akran grubu üyelerinin öğrenciden beklentileri, bu dengeyi etkiler. Öğrencinin kendini ve yeteneklerini tanıması ile öğrenci başarısı birbirine bağlı bulunmaktadır. Okulun öğrenciyi sosyalleştirme görevi topluma göre, toplumunda içinde bulunduğu çağlara göre değişir. Fakat öğrencinin, öğretmen ile olan ilişkileri sonunda bazı bilgi ve becerileri öğrenmesi her toplumda kabul edilmiş bir gerçektir. Bu öğrenmenin kapsamı ve derecesi, rol-beklenti ilişkisinin bir ürünü olmaktadır. (Brookover, 1964, aktaran Bursalıoğlu, 2005:49).

Etkili okullarda öğrenciler, kendilerinden beklenenleri bilincinde olup başarı konusunda okul kadrosunda olduğu gibi yüksek beklentilere sahip bulunmaktadırlar. Öğrenciler, okullarda çeşitli sosyal kulüp çalışmalarına etkin olarak katılmakta, kendi çalışmalarını kontrol etme ve değerlendirme sorumluluğuna sahip olmaktadır. Öğrenciler, bütün öğrencilerden beklenen yüksek başarıya ilişkin normların farkındadır ve bunları güçlendirirler. Diğer taraftan öğrenciler, üst düzeyde akademik benlik algısına sahiptir. Üst düzeyde akademik benlik algısı. belki başarıyı garanti etmez ancak bunun eksikliği başarıyı düşürebilir (Brookover ve Diğerleri, 1982, aktaran Şişman, 2002:174).

Öğrenci, okulların varlık nedenidir. Etkili okullar, bütün öğrencilerin bir takım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır. Etkili okullarda, öğrenme süreci ve öğrencilerle ilgili olarak bazı özellikler şöyle sıralanabilir: (Şişman ve Turan, 2004:128)

1- Okul amaçlarının geliştirilmesinde öğrencilerin rol alması sağlanır.

2- ~renciler okula ve sınıfa zamanında gelirler.
3- Sınıfta geçen zamanın ç~u öğrencilerin öğrenmeye katılımına ayrılır,
4- Öğrencilerin gelişimi sınav, ödev gibi yollarla sürekli değerlendirilir.
5- Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilir.
6- Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedirler.
7- Öğrenciler başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir.
8- Öğrenme yönünden öğrenciler arası tabakalaşma asgari düzeydedir.
9- Öğrenciler okul ve sınıf süreçlerine katılır sorumluluk alırlar.
10- ~renciler öğretmenlerin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler.
11- ~renciler verilebilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.
12- Okulda ve sınıfta her türlü uygulamada eşitlik anlayışı vardır.

Okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı güven-değer-diyaloga dayalı bir ilişki kurmak önemlidir. Okuldaki insan ilişkilerinin bu üç önemli parçasını "İlişki = Güven + Değer + Diyalog" şeklinde formüle edilebilir. Öğrenciler öğretmenlerinden oldukça fazla etkilenirler. Bir okulda herhangi bir sınıfın okul yönetimi ve diğer sınıflarla sorun yaşamaması için o sınıfın öğretmen-öğrenci ilişkilerinin çok iyi ve sürekli olması gerekir. Bir sınıfta eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin çok iyi anlaşmaları gerekmektedir (Çınkır, 2004). Öğretme ve öğrenmenin iki değişik işlevi olduğunu vurgulamak gerekir Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken öğrenme bir başkasında oluşur. Bu olay çok açık gibi görünse de üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğretme - öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen - öğrenci arasında bir tür özel bağ kurulmalıdır (Gordon, 2000:3).

Başarılı örgütlerde olduğu gibi başarılı ve etkili okullar incelendiğinde, bu okullarda eğitim işgörenlerine ve öğrencilere saygı duyulduğu, kazanılmaya çalışıldığı, başarı göstermeleri için ortam hazırlandığı, yükselmelerine, kendilerini göstermelerine izin verildiği, onlara çoğul gibi değil yetişkin gibi davranıldığı, inançlarına, düşüncelerine, ırklarına, saygı duyulduğu, kısaca onlara güven, değer verildiği ve onlarla sürekli iletişim kurulduğu görülmüştür. Eğitimle en son ulaşılmak istenen mutlu insan, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi yurttaş yetiştirmek için gerekli olan sağlıklı ve etkili

insan ilişkileri oluşturmak okul yönetiminin öncelikli amaçları arasında yer almalıdır (Çınkır, 2004).

2.1.9.4. Okul Ortamı

Etkili okul ve okul geliştirme literatürü okul kültürünün; bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli ve bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıltı, inanç ve değerler bütünü olduğunu ve okulun davranışsal düzenlemelere damgasını vurduğunu göstermiştir (Balcı, 2002:177). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin kendilerine aşılanmış inanç ve değerleri ile ilgili bir kavramdır ve örgütsel iklime göre insan psikolojisinin daha çok derinliklerinde yer alır. İklimin politikaları, uygulamaları ve teşvikleri gözlenebilirken, kültürün değer ve inaçları doğrudan görülmez. Örgüt iklimi kısaca, bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Çalışanların iş yerindeki uygulamaların, prodesürlerin ve ödemelerin yansıttığı havayı algılayış şekilleri, örgütsel iklimi yansıtır. Örgütsel kültür ise çalışanların örgütsel varsayım, değer ve felsefeleri algılamalarını değil yorumlamalarını yansıtır. Sonuç olarak örgüt iklimi çalışanların beklentilerinin gerçekleşme düzeyini ölçerken örgüt kültürü bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilenir. Örgüt iklimi, örgüt kültürünün bir parçasıdır (Balcı, 2002:184-185).

Yakın geçmişte örgütler ve yönetim alanında olduğu gibi, okul yönetimi konusunda yapılan bazı araştırmalar da kültür üzerinde yoğunlaşmaktadır. Etkili okul oluşturabilmek, her şeyden önce etkili bir okul kültürü oluşturulmasına bağlıdır. Etkili ve mükemmel örgüt nitelemeleriyle birlikte son otuz yılda örgüt ve yönetim literatüründe olduğu gibi eğitim ve okul yönetimi alanında da üzerinde çokça durulan konulardan biri de güçlü örgüt kültürüdür. Etkili ve mükemmel örgütlerin aynı zamanda güçlü örgüt kültürlerine de sahip oldukları söylenebilir (Şişman, 2002:179).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın-iklimin) olduğunu göstermiştir. Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturulduğu 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 işlevi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektigini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Etkili okulda bu kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2002:187).

Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim- kültür yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu getirlmeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir. Kültür doğrultusunda; okulun amaç ve görevleri açıkça belirtilmeli ve üzerinde anlaşma sağlanmalıdır. Okulda akademik ilgi açığa kavuşturulmalı ve herkesten beklentiler yazılı olarak yayımlanmalıdır. Okuldaki tüm yönetsel ve örgütsel düzenlemeler, sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır (Balcı, 2002:191-192).

Etkili öğrenme iklimine sahip okulların özellikleri, genel olarak üç başlıkta açıklanmaktadır. Bunlar, okulun ideolojisi, okulun organizasyonu ve öğretim uygulamalarıdır. Okulun ideolojisi, örgüt ve öğretim uygulamaları karşılıklı etkileşim halinde etkili ya da etkisiz okul öğrenme iklimini üretirler. Etkili okulların iklimiyle ilgili olarak destekleyici bir çevre, öğrenci merkezlilik, olumlu beklentiler, geri bildirim, ödüller, aile duygusu, aile ve topluma açıklık, iletişim, başarı ve güven üzerinde durulan başlıca hususlar arasında yer almaktadır (AASA, 1992, aktaran Şişman, 2002:190-191).

2.1.9.5. Okul Velileri

Açık ve etkili iletişimin olduğu bir aile ortamından çocuklar olumlu yönde etkilenirler. Etkili iletişimin kurulduğu ailelerde, aile bireyleri birbirleri ile

duygularını paylaşır, birbirlerine zaman ayırır, birbirlerine değer verir ve birbirlerini olduğu gibi kabul ederler. Bireyler birbirlerine duygularını, destekleyici ve sevgi dolu bir yolla iletirler. Böyle bir ortamda da anne-baba-çocuk arasındaki ilişki etkili olur (Akyol, 2000). Her ailenin çocuga karsı tutumu farklı olmasına rağmen aile bireylerinin çocuklarına karşı tutumları genel olarak "otoriter", "demokratik" ve "ilgisiz" olarak sınıflandırılabilir. Otoriter bir ailenin tutum ve davranışları, çocuğun kendisini güvensiz ve çekingen hissetmesine yol açar. Bu durum okulda da sürdüğü için çocuk etkisiz ve başarısız olur. Ailenin çocuğa karşı ilgisiz tutumu da, çocuğun okuldaki başarısını olumsuz etkiler. Çocuğun gerek aile içinde gerekse okulda kendisini kanıtlayabilmesi için ailenin demokratik bir tutum sergilemesi ve çocuğu özellikle okulda desteklemesi ve denetlemesi gerekmektedir (Yavuzer, 1980:41).

Aileler öğrencinin yaşantısında önemli ve etkileyici role sahiptir. Çocukların toplumsal norm ve değerleri kazandığı ilk basamak ailedir. Ailenin çocuklarını toplumsallaştırma biçimi okulun başarısını etkileyebilmektedir. Okul, bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecinde tek başına yeterli olmayabilir. Bu nedenle öğrencilerin aileleri ile işbirliği yapmak zorundadır (Celep, 2002:193). Okulların işleyişini ve yönetimini incelerken üzerinde durulması gereken boyutlardan biri de okulun aileler ve çevre ile ilişkileridir. Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullarda çevreden etkilenir ve çevrelerini etkiler. Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenerek ve desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansıyacaktır. Okulunda girdileri olan öğrencilerin olumlu destek ve etki ile okula girmeleri okulun başarısını arttıracağı gibi onu etkili de kılacaktır.

Aile sadece velisi bulunduğu öğrenciye katkı sağlamaz. Öğrencisinin öğrenim gördüğü okulla da yakın ilişki içinde olmalıdır. Ailenin okula katılımı okul yönetiminin tutumuna ve çevrenin etkisine bağlıdır. Ailenin okula

katılımını etkileyen ve engelleyen bazı nedenler vardır (Firders ve Lewis,1994. aktaran, Aydın,2004:163). Bunlar;

1. Ana-babanın kendi okul yaşantısının olumsuzluğu,
2. Ailelerin ekonomik sorunları,
3. Ailelerin okula ayıracakları zamanın kısıtlı olması,
4. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması.
5. Öğretmelerim olumsuz tutumları,
6. Ev ve okul kültürünün farklılığıdır.

Velilerin okula katılmalarını engelleyen unsurların veliler ve okul çalışanları tarafından çok farklı algılandıgı görülmektedir. Veliler katılma engellerini daha çok okulun bu konudaki yetersizliklerine bağlarken; okul çalışanları tam tersine velilerin yetersizliklerine bağlama eğilimindedirler. Oysa burada yapılması gereken bu karşılıklı yetersizlikleri yeterlilik haline dönüştürecek çalışmaları birlikte gerçekleştirebilmek olmalıdır (Aydın 2004: 167-168). Çevre ile etkili okulların ilişkisini inceleyen araştırmalar, etkili okulun ancak eğitimi destekleyen etkili eğitim çevrelerinde olanaklı olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek düzeyde öğrenci başarısı, öğrenci gelişimi, bilgi ve beceri kazanma ancak etkili öğrenme çevresiyle sağlanmaktadır. Eğitimi destekleyen çevre, öğrencilerin ve okulun performansını yükseltmeleri konusunda onları olumlu yönde etkiler ve güdüler (Baştepe, 2002:69).

Etkili okulu tanımlayan özelliklerinden birisi çevresiyle yakın ve iyi ilişkiler kurması, etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından birisi ise okul çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermesidir. Okul çevresini, öğrencinin her gün içinde bulunduğu yakın çevre (okul, sınıf, aile, boş zaman geçirme yerleri) ve uzak çevre (içinde yaşanılan ülke ve toplum) olarak ayırmak mümkündür. Bu ayırımda aile, okul ve öğrenci için yakın çevre inde düşünülebilir (Başar, 1994:19). Ailenin, aile bireylerinin sahip olduğu çeşitli özelliklerin (sosyal, ekonomik, kültürel vb.) çocuklar üzerinde çok yönlü etkilerinin olduğu, yapılan çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Aile, toplumun eğilimlerini ve kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmanın

temel aracıdır. Aile aynı zamanda çocuklara sosyal rolleri öğreten ilk ve en önemli sosyal bir kurumdur (Tan, 1992:45).

Öğrenci başarısının arttırılması çok yönlü değişkenlere bağlıdır. Aile de bu değişkenlerden birisidir. Ancak ailenin, eğitime tam katılımının sağlanması önemlidir. Tam katılım, ailenin, çocuğun okuldaki eğitimi ile ilgili her konuda ve mümkün olan her şekilde katılması demektir (Başaran ve Koç, 2000:3). Okulun, eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmak için, okul ile veli arasında görüş birligi, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Okul-veli ilişkilerinin gelişmesi, velinin okula olan güvenini artırır. Veli katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Veli, okulu anlayabildiği oranda yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul-aile işbirliği her düzeydeki öğrencilerin okul başarısının artırılmasında önemli rol oynar. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır. Bu durumda, eğitim konusunda aile ve okulun bir araya gelmesi sağlanmalıdır (Sarıtaş, 2004: 201-205).

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 bulundukları görülmüştür. Okul öğretim kadrosu da okulun amaçlarının gerçekleşebilmesi için, çocuğun eğitimi konusunda ailelerin aktif bir rol üstlenmelerini gerekli görmektedir. Bunun için okulun, öncelikle velilerle iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Daha sonra, velilerin okula gelmelerini ve okulla işbirliği yapmalarını sağlamak için etkili yollar kullanmalı, 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).

2.2. Etkili Okul Araştırmalarıyla ilgili Literatür

Bu bölümde, KKTC ve Türkiye dışında, Türkiye'de ve KKTC'de etkili okul ve etkili okul kavramını oluşturan boyutlar alanında yapılan bazı araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından irdelenerek ana hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okulun etkileri, etkili okul, okulun etkililiği başlığını taşıyan araştırmalar, başta ABD olmak üzere öncelikle gelişmiş ülkelerde gündeme gelmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarının diğer ülkeler, özellikle de gelişmekte olan ülkeler için de ne ölçüde geçerli olabileceği, araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir (Urena, 1988). Başlangıçta konuyla ilgili araştırmalar ABD 'de gerçekleştirilmiştir. Daha sonra İngiltere, Avustralya, Hollanda, İsveç, Norveç, Almanya, Yeni Zelenda, İsrail, Hong Kong ve Tayvan gibi ülkelerde yapılan araştırmalarda konu daha geniş bir bağlamda ele alınmıştır (Creemers,1996:37 Aktaran Şişman, 2002:87).

Literatürde etkili okul araştırmaları, aralarında bazı ortak özelliklerden yola çıkılarak bazı dönemlere ayrılarak incelenmektedir. Bu dönemleri Balcı (2001 :16-20), 1970 öncesi büyük örneklem gruplarına dayalı karşılaştırmalı araştırmalar, 1970 sonrası örnek olay ve benzeri çalışmalara dayalı süreç araştırmaları, 1985'e kadar büyük ölçekli süreç ve çıktı araştırmaları ve 1985 sonrası karılaştırmalı nedensel ilişkisel araştırmalar olmak üzere dört dönemde ele alarak açıklamıştır. Şişman (2002:89-94) tarafından ise Balcı'nın yukarıda belirtilen sınıflamasına benzer olarak bu dönemler; 1960'1arın ortalarından başlayarak 1970'1erin basına kadar devam eden genel olarak okulun etkileri ya da girdi-çıktı araştırmaları başlığı altında toplanan *birinci kuşak araştırma/an,* 1970'1i yılların başından itibaren doğrudan etkili okul başlığı altında toplanan ikinci kuşak araştırmaları, 1970'1erin sonunda başlayıp 1980'1erin ortalarına kadar devam eden özellikle eşitlik konusunu ön plana çıkaran okul geliştirme ve iyileştirme araştırmaları ve 1980'1erinsonundan 2000'1i yıllara devam eden süreci kapsayan daha çok

bağlamsal değişken üzerinde durulan dördüncü kuşak araştırmaları olmak üzere yine dört dönemde ele alıp açıklanmıştır.

Okul etkilerinden, sınıf ve okul süreçlerini, temel beceri başarısı ölçümlerine bağlayan çalışmalar kastedilmektedir. Okul etkileri ile ilgili eğitim tarihindeki en önemli araştırmalar Eğitim İmkanı Eşitliği (Equality of Educational Opportunity) Coleman ve diğerleri 1966 ve "Pygmalion in the Classom" (Rosenthal ve Jacobson 1968) dur. Birinci araştırma, pek çok değişkeni araştırmış ve okulların bir farklılık yapamayacakları sonucuna varmıştır. İkincisin de ise okulların kendilerinin etkileri yoktur; ancak oldukça basit artı farkın (politik ifadeler, görev ifadeleri, giysiler, mobilyalar vb.) yayılmasının istenen öğrenci karakteristiklerine ölçülebilir etkileri olabilir sonucuna varılmıştır (Stringfield ve Teddlie, 1998 Aktaran Balcı, 2002:22).

Etkili okul ile ilgili yapılan ilk araştırmalar Weber (1971) ve Edmons (1979) tarafından yapılmıştır. Edmonds (1979)'un araştırması daha sonra bu konuda yapılan araştırmalara örnek teşkil etmiş, alan yazında "Beş Faktör Modeli" olarak anılmıştır. Araştırma, bir alan yazın taraması niteliğinde olup konuyla ilgili 38 araştırma ve makale incelenmiştir. Edmonds'un etkili okulla ilgili bulduğu beş faktör şunlardır:

1.Güçlü öğretimsel liderlik,
2. Hiçbir öğrencinin başarısızlığını kabul etmeyen
3. ~renmeye teşvik eden, düzenli fakat katlı olmayan bir atmosfer,
4. Bütün öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine inanç,
5. ~renci gelişimine rehberlik edilmesi ve gelişimin sık değerlendirilmesidir.

ABD eğitim sisteminin temel sorununun eşitlik konusuyla ilgili olduğunu belirten Edmonds, eğitimde temel başarısızlığın, fakir çevrelerden gelen öğrencilerin eğitimindeki yetersizlik olduğunu ileri sürmüştür. ABD'de etkili okul konusunda yapılan klasik araştırmalar, Brookover ve Lezotte (1979), Brookover ve Diğerleri (1978, 1979) ile Teddlie ve Stringfield (1993) tarafından yapılan araştırmalardır. Brookover ve Lezotte'nin araştırması ABD'de konuyla ilgili yapılan ilk kapsamlı araştırma olup araştırma örnek olay

araştırması niteli'1indedir. Araştırma, Michigan bölgesinde sekiz ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullardan ikisi, başarı düzeyi düşük olan okullar olup araştırma iki okul kümesi arasında karşılaştırmalı bir biçimde yapılmıştır. Etkili okullarla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar söyledir:

1- Temel okuma yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması,
2- Bütün öğrencilerin amaçlarda öngörülen temel becerileri kazanmış olmaları,
3- Öğrencilerin ~itimsel başarılarına ilişkin yüksek dozeyde beklentiler,
4- Temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahip olma,
5- Okuma öğretimine fazla zaman ayrılması,
6- Okul müdürlerinin bir öğretim lideri olması,
7- Öğretmenlerin sorumluluk duygusu taşıması,
8- Ailelerle iyi ilişkiler kurulması,
9- Öğretmenlerin ~itimle bütünleşmesi (Aktaran Şişman, 2002:94-95).

Brookover ve arkadaşları (1979)'nın konuyla ilgili yaptıkları di'1er bir araştırma da yine Michigan bölgesinde tesadüfi yöntemle seçilmiş ilkokullarda korelasyonel olarak yapılmış bir araştırmadır. Okullar, sosyo-ekonomik durumları ve başarı durumları gibi de~işkenlere göre gruplandırılmış ve iki grup arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Başarılı okullarla ilgili su sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Okul müdürü, öğretmen performansı üzerinde yoğunlaşmakta, yönetsel liderlik ve öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmektedir,
2- Okul müdürü, sınıfta gerçekleşen davranış ve durumlardan bilgi sahibi olmakta,
3- Programların farklılaştırılması,
4- Öğretmenlerin öğrencilerin başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olması,
5- Yarışmaya dayalı takım oyunlarının kullanılması,
6- Öğretmenlerin, öğrencilerin başarısı konusunda sorumluluk alması,
7- Öğretime azami zaman ayrılması, öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim olması.

Teddlie ve Stringfield'in araştırması (1993)'ında ise etkili ve etkili olmayan iki ilkokul karşılaştırılarak aralarındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu farklılıklar şöyle ifade edilmiştir (Aktaran Şişman, 2002:S 97}:

Etkili Okul	Etkisiz Okul
Yönetici	Yönetici
1. İstikrarlı, uygun liderlik	İstikrarsız uygun olmayan liderlik
2. Uygun, informal örgüt yapısı	Uygun olmayan informal örgüt yapısı
3. Kadroyla paylaşılan akademik liderlik	Paylaşılmayan akademik liderlik
4. Dışsal değişime direnç	Dışsal değişimin kabul edilmesi
5. Yöneticiler arasında kapalı ilişkiler	Yöneticiler arası zoraki ilişkiler
6. Akademik destek kadrosunun iyi kullanımı	Akademik destek kadrosunun imajsız kullanımı
Okul Kadrosu	Okul Kadrosu
1. Kadro arasında samimiyet, dostluk	Kadro arasında soğukluk
2. Kadro arasında bağlılık	Kadro arasında bağlılık yokluğu
3. Kadro arasında çatışma olmaması	Kadro arasında açık çatışma
4. Destek kadrosuyla bütünleşme	Destek kadrosuyla bütünleşme yokluğu
5. Öğretime dönük toplu amaçlar	Öğretime dönük yukarıdan etkiler
6. İstikrarlı okul kadrosu	İstikrarsız okul kadrosu
7. Göreve azami zaman ayırma	Göreve az zaman ayırma
8. Olumlu sınıf iklimi	Olumsuz sınıf iklimi
9. Sınıflar arası benzer ögretim	Sınıflar arası oldukça farklı öğretim
10. Yeni üyelere yardım	Yeni üyelere az yardım
Öğrenciler	Öğrenciler
1. Mükemmel disiplin ve kurallara uyma	Zayıf disiplin ve kurallara uymama
2. Öğrencilerin okul işleyişine katılması	Öğrencilerin okul işleyişine az katılması
3. Fiziksel cezanın az kullanılması	Fiziksel cezanın çok kullanılması
4. Öğrenci merkezli iklim	Yetişkin merkezli iklim
5. Yüksek öğrenci başarısı	Düşük öğrenci başarısı

İngiltere'de ABD'dekinin aksine ço~u kere etkili okul yerine iyi okul kavraştırılması tercih edilmiştir, bunun yanında okul geliştirme kavramı da sıklıkla kullanılmıştır. Buna göre okul geliştirme ile etkili kılma bir bakıma

eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Bazen etkili okul ve okul geliştirme yerine, problem çözen okul ifadesi de kullanılmıştır (Balcı, 2001; Reid ve diğerleri, 19987'ye atfen, aktaran Şişman, 2002:99).

İngiltere'de 1960'11 yıllarda okulun etkileri konusunda bazı araştırmalar yapılmıştır. İzleyen 1970'1i yıllarda da öğrencilerin akademik başarılarıyla onların aile çevresi ve yaşantıları arasında bazı ilişkiler aranmıştır. Bu yıllarda en meşhur araştırmalardan biri, Rutter ve diğerleri (1979) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın etkili okullara ilişkin bulguları şunlardır:

1- Geniş ölçüde övgü ve takdire dayalı bir ödül-ceza sistemi,
2- Güvene dayalı, iyi düzenlenmiş okul çevresi e çalışma koşulları,
3- Öğrencilerin büyük ölçüde sorumluluk üstlenmesi,
4- Açıkça tanımlanmış akademik amaçlara ve yüksek beklentilere sahip olma,
5- Öğretmenlerin iyi örnek olması ve model davranışlar sergilemesi,
6- Etkili sınıf yönetimi,
7- Derslere hazırlıklı gelinmesi,
8- Zorlayıcı olmayan bir disiplin,
9- örnek davranışların ödüllendirilmesi,
10- istenmeyen davranışların asgariye indirilmesi,
11-Öğretmenlerin katılım ile liderlik arasında bir kombinasyon olması.

İngiltere'de etkili okul konusunda yapılmış meşhur araştırmalardan biri de Mortimore (1995)'un araştırmasıdır. Bu araştırmada etkili okulu oluşturan başlıca faktörler, şunlar olarak belirlenmiştir(Balcı, 2001:27, aktaran Şişman, 2002:101).

1- Mesleki liderlik
2- Ortaklaşa paylaşılan vizyon ve amaçlar
3- Öğrenen bir çevre
4- Öğrenen bir örgüt
5- Öğretim ve öğrenme üzerinde yoğunlaşma
6- Hedef öğrenme
7- Yüksek beklentiler

8- Olumlu pekiştirme
9- Gelişimin yönetimi
10-Ö~renci hak ve sorumlulukları

İngiltere'de etkili okul konusuyla ilgili en meşhur araştırmalar, 1980'1erin sonuna doğru gerçekleştirilmiştir. Bunlardan en çok söz edilen araştırmalardan ikisi, Mortimore ve Sammons (1988) ve Smith ve Tomlinson (1989) tarafından yapılan araştırmalardır. Bunlardan birincisi, ilkokullarda, ikincisi ise ortaokullarda yapılmıştır. Mortimore ve Sammons'un araştırması 1980'de başlayıp Londra'da dört yılı kapsayan bir süre içinde etkili okullar olarak belirlenen 50 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda etkili okulları etkili olmayanlardan ayıran on iki temel faktör bulunmuştur. Etkili okullarla ilgili bulunan bu temel özellikler şunlardır:

1. Okul müdürünün okul kadrosuna amaçlı liderlik yapması,
2. Müdür yardımcılarının katılması,
3. Öğretmenlerin katılımı,
4. Öğretmenler arasında uyum,
5. İyi yapılandırılmış okul günü,
6. Entelektüel yönden meydan okuyan bir ö~retim,
7. Çalışma merkezli bir çevre,
8. Oturumlar için sınırlı yogunlaşma,
9. Öğretmen ve cgrenciler arasında ileri derecede bir iletişim,
10. ögrenci gelişimine ilişkin düzenli bir kayıt sistemi,
11. Aile katılımı,
12. Olumlu bir iklim (Reynols,1992).

İngiltere'de etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme çevresi, öğretim ve öğrenmenin kalitesi, yüksek beklentiler, olumlu pekiştireç ya da güçlendirme, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaçlı öğretim üzerinde durulan başlıca boyutlar içinde yer almaktadır (Aktaran Şişman, 2002:98-105).

Avustralya'da etkili okulla ilgili yapılan ilk araştırmalarda Edmonds (1979)'un araştırması örnek alınmıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların bir

kısmı, "okul geliştirme" konusuyla ilgilidir. Araştırmaların bir kısmı da, ulusal ve yerel yönetimlerce desteklenen projeler biçiminde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalarda okulun etkililiği ile okulun kendi kendini yönetmesi, yani okul merkezli yönetim, okulların yeniden yapılandırılmasının okulun etkililiği üzerine etkileri, bu süreçte okul yöneticilerinin rolü, üzerinde durulan başlıca konular arasında yer almaktadır. Araştırmalar sonucunda okulun etkililiği ile okul başarısı arasında sık bir ilişki bulunmuştur. Okulun etkililiği ile eğitim politikalarının birbirini etkilediği, aralarında yakın ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Towsend (1997)'in araştırması, belirlenen bazı etkili okul özellikleri yönünden ABD ve Avustralya'daki okulların karşılaştırılmasına dayalı olarak yapılmış bir araştırmadır. Araştırmada, Avustralya'da Melborn'a bağlı Victoria metropolündeki okullardan rasgele örneklem alınmıştır. Aynı şekilde ABD'deki okullardan örneklem alınmıştır. ABD'de 573, Avustralya'da 427 olmak üzere müdür, öğretmen, öğrenci ve veli gruplarından toplam 1000 kişilik bir gruba ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan okullar, ilkokul ve ortaokullardan oluşmaktadır. Anketi cevaplandıranlardan etkili okulu oluşturabilmesi için verilen özelliklerin, okulda önemli olup olmadığını, okullarında bu özelliklerin mevcut olup olmadığını ve bunların önem sırasını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada etkili okullarla ilgili olarak belirlenen etmenler şunlardır:

1. Açık okul amaç ve politikaları,
2. Akademik ve yönetsel liderlik,
3. Kendini adamış, iyi yetişmiş nitelikli okul kadrosu,
4. Okul kadrosunun geliştirilmesi,
5. Yüksek beklentiler,
6. Okul programında akademik yoğunluk,
7. Göreve ayrılan zaman,
8. ~renci gelişimine rehberlik,
9. ~renme güçlüklerinin erken belirlenmesi,
10. Güvenli ve düzenli bir çevre,
11. Olumlu okul iklimi,
12. Okul-aile ilişkileri,
13. Okul merkezli karar verme,
14. Okulda planlama sürecinde öğretmenlerin katılım ve sorumluluk

15. üst eğitim otoritelerinin desteği,
16. Olumlu motivasyon stratejileri,
17. Öğrenci katılımına ve sorumluluk üstlenmesine fırsat verilmesi.

Araştırma sonunda etkili okulla ilgili etmenlerin hem Avustralya'da hem de ABD'de genelde aynı şekilde algılandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada, sınıf içi süreçlerin pek önemli bulunmadığı, öğretmen niteliklerinin ön planda olduğu, ABD'li katılımcıların daha çok öğrencilerle ilgili çıktılar üzerinde yoğunlaşmalarına karşılık, Avustralyalı katılımcıların insanlar ve okul süreçlerine önem vermiş olmaları dikkati çeken sonuçlardan bazılarıdır (Aktaran Şişman, 2002:105-109).

Hollanda'da da yakın geçmişte eğitim ve okul sistemleri üzerinde, yapısal ve yönetsel yönlerden bazı değişiklikler ve reformlar gerçekleştirmiştir. Bu değişimle okullarda dezavantajlı öğrencilerden oluşan okullardaderstek programlar uygulanılmak istendi ve böylece öğretim programı hazırlama ve uygulama da okullara özerklik verilmiştir. Hollanda'da okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar başlangıçta ABD'de Edmıns (1979)'un Beş Faktör Modeli'nden yola çıkılarak yapılan araştırmalar taklit edilmiştir ancaketkili okul araştırmaları eğitim politikaları arasında önemli bir yer almamıştır ve Anglo-Sakson ülkelerde yapılan araştırmalarla da benzer sonuçlara ulaşamamıştır. Daha sonra bu araştırmalar karşılaştırmalı araştırmalarla devam etmiştir. Hollanda da eğitimi geliştirme çabaları, 1980'1i yıllarda devam etmiştir. Eğitim programlarında yine dezavantajlı guruplar için eğitim fırsatları sağlanması amacı güdülmüştür ve eğitim çıktılarına önem verilmişir. Okulun etkileri ve etkililiği kapsamında bu yıllarda da pek çok araştırma yapılmıştır. Okul iklimi, yüksek beklentiler, sık değerlendirme, doğrudan öğretim, başarı merkezlilik boyutları okul etkililiği ile ilşikili bulunmuştur. Ancak ABD'de yapılam araştırmalardan farklı olarak öğretim liderliği, okul etkililiği ile doğrudan ilişkili bulunmamıştır. (Şişman, 2002:111-114).

Hollanda'da yapılan bir dizi etkili okul araştırmalarından elde edilen bulgulara göre;

1- Eğitimi destekleyen kadrosu,
2- Öğrencilerde yüksek beklentiler,
3- Düzenli ve sık öğrenci gelişimini kontrol ve değerlendirme,
4- Öğrenci merkezli öğretim,
5- Öğrencileri başarıya yöneltmenin, okul etkililiğinin en önemli boyut ve özellikleri olduğu bulunmuştur (Baştepe, 2002,83).

Chang ve Wong (1996) tarafından, Asya'da birçok okulda yapılan etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda şu boyutlar elde edilmiştir:

1. Çevrenin desteği,
2. Öğretmenin profesyonelleşmesi,
3. Okulun her alanında kaliteye yönelme,
4. Başarı konusunda yüksek beklentiler.

Kazuo tarafından yapılan, Japon okullarının etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

1- Başarı konusunda yüksek beklentiler,
2- Öğrenci merkezli eğitim,
3- Öğrenciye öğrenme becerilerini kazandırmaya odaklanmış program,
4- Öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli gelişmelerini sağlayacak destek çalışmalar,
5- Üretkenliği oluşturan, destekleyen okul iklim,
6- Okul-aile işbirliği.

Araştırma bulgularında, geçmişte Japon okullarının, etkili okul özelliklerine sahip olma yolunda çok çalıştığı ve şimdi de bu konuda oldukça başarılı olduğu belirtilmiştir. Japonya'nın yoksul bir ülke olmama nedeni olarak da okulların etkililigi gösterilmiştir. Son zamanlarda yapılan çeşitli etkili okul araştırmaları, okulun alt sistemleri olan sınıflara ve sınıf etkililigini araştırmaya yönelmiştir. Okulun etkililiği onu meydana getiren sınıfların ve bu sınıflardaki öğrencilerin toplam etkililiğidir. Bunun bilincine varan araştırmacılar, sınıf düzeyinde araştırmalara hız vermişlerdir (Baştepe, 2002:84).

ABD ve İngiltere ile karşılaştırıldığında Almanya'da etkili okul araştırmalarının daha kısa bir bir geçmişi vardır. Her ne kadar Almanya'da okullarda öğrencilere sağlanan destek programlarını incelemeye dönük çalışmalar 1970'1erin ortalarında başlamışsa da doğrudan okulun etkililiği ile çalışmaları 1984'1erde başlamıştır. Araştırmalarda veriler, genellikle anket yoluyla toplanmıştır. ABD ve İngiltere'de yapılan yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında seçilen bağımlı ve bağımsız değişkenlerde de bazı farklılıklar gözlenmektedir. Bu ülkede yapılan araştırmalarda genel olarak ilköğretim düzeyinde yapılmıştır. Almanya da etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların, ABD ve İngiltere'de yapılmış araştırmalarla karşılaştırılmalı biçimde incelendiğinde bir çalışma araştırma bulguları yönünden bazı benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Bu durum, ülkeler arası eğitim sistemleri yönünden bazı farklılıklarla açıklanmıştır. Örneğin, Almanya'da yöneticilerin, diğer ülkelrdeki okul yöneticileriyle aynı güç ve sorumluluklara sahip olamadıkları belirlenmiştir (Şişman, 2002:109-111).

Stringfield (2002,19) yaptığı araştırmasında okulun etki derecesinin öğretilen konuya göre değiştiğini; kelime bilgisi ve temel okuma becerilerinin evde, toplumda ve diğer okul dış ortamlarda öğrenme fırsatlarıyla daima yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu, fakat matematik başarısının büyük oranda okula bağlı olduğunu hatta bunun, Brky ve Raudenbush (1994)'e atıfta bulunarak %80' lere vardığını belirtmiştir.

Creamers (2004) etkili bir okul yaratmak için bir okulun daha başarılı olabilmelerine yarayacak okul üzerinde ne gibi değişikliklerin yapılmasına, gelişmiş bir okul yaratmak için ise bir okulun daha da geliştirilmesinde ne gibi reformların yapılması gerekliliği üzerinde durulması düşüncelerini birleştirerek bir proje gerçekleştirmiştir. Bu projede okul geliştirme çabalarının başarı veya başarısızlıklarının sebeplerini bulmayı ve başarılı okul geliştirilmesinde yararı veya zararı dokunan faktörleri meydana çıkarmayı amaçlamıştır. Proje çalışmalarında 8 ülkenin ve 30 okulun geliştirme projeleri çok yakından incelenmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. 1)0kullar ve okul geliştirilmesi

mutlak suretle bir ülkenin eğitim programı çerçevesinde ele alınması.2) Herhangi bir okul kendi geliştirme planlarını uygulamasında özerk sayılsa bile, neticede "gelişmeye yönelik baskılar- gelişmeye ayrılan kaynaklar- eğitim hedefleri" gibi faktörlerin tesiri ile o ülkenin eğitim programına da geniş ölçüde uyma gerekliliği 3) Başarılı okul geliştirmesini elde etmek için dersliklerdeki ders verme düzeyini yükseltme gerekliliği 4) Takım çalışması zayıf olan okullarda öğrenci başarısında değişkenliklerin görünmesi (ancak iyi bir okul idaresi ile önderlik yapılan okullarda organize bir takım çalışması doğar ve bu okulun tümü üzerinde hem devamlılık hem de daha az performanslarında değer kazanımlarına vesile olur) 5) Yapılan araştırma ile birçok ülkede, okul idarelerinin bir okulun başarılı okul geliştirilmesinde hali hazırda büyük rol oynadıklarının gözlenmesi. 6) Hali hazırdaki yoğun uygulama başarılı okul geliştirilmesinde öğretmenin esas hedef seçilmesi. 7) Bazı ülkelerde okulların bir organizasyon olarak önemini öne çıkaran bazı bulgularla karşılaşılması. (Bu bulgular; gazetelerde ve internette müfettişlerin raporlarından elde edilen başarılı okullar sıralamalarına bakılarak bu neticelerden okulları sorumlu tutma eğiliminin olması ve okulların öğrenim müessseleri olarak ilerlemelerinin örnek olması, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ayrıca öğretmenlere ayrılan ödeneklerin iyileştirilmesi olarak tespit edilmiştir.) 8) Okulların iyileştirme yapmaları için ülke eğitim programları çerçevesinde bazı baskılara ihtiyaçları olduğu yönünde de bazı bulgulara rastlanması. (Bu bulgular; piyasa mekanizmaları- okullar arası rekabet, dış değerlendirme ve sorumlulukları- genelde ülke çapındaki başarı grafiğindeki yeri, dış etkenler- müfettişler, eğitim planlamacıları, eğitim danışmanları ve araştırmacılar gibi uzmanların neyin nasıl iyileştirileceğine yönelik önerilerde bulunmaları, toplumun eğitime katkıda bulunması şekilnde belirlenmiştir.) 9) Başarılı okul geliştirmesi için maddi ve maddi olmayan üç çeşit desteğin tespiti. (Bu tespitler ise; okullara otonomi vermek, finans kaynakları ve çalışma koşulları, yerel destek başlıkları altında toplanmıştır.) Bu çalışma sonucunda ise araştırmacının tavsiyeleri dört maddede toplanmıştır.1) Piyasa mekanizmalarının etkilerini azaltmak için çaba sarfedilmesi. 2) Dış değerlendirmelerin belirli zaman dilimleri çerçevesinde yapılması. (Neticelerin tarafsız yansıtılması, bir önceki deQerlendirmelere nelerin eklendiğinin gösterilmesi, toplanan bilgilerin okul geliştiriffl A!UIIİ öne

çıkarıcı nitelikte olması.) 3) Başarılı okul iyileştirilmesi yapılabilmesi için dış etkenlerin yüksek kalitelilerinin yardımcı faktör olarak kullanılması. 4) Okulların yeniliklerle aşırı yüklenmemeleri.

İspanya'da 1990'lı yıllardan başlayarak eğitim alanında önemli reformlar yapılmıştır. Unesco'nun yardımı ile etkili okul gelişimi kapsamında üç önemli yasa çıkartılmıştır. Zorunlu eğitim 8 yıldan 10 yıla çıkarılmış ve en iyi eğitim veren okullar devlet tarafından ödüllendirilmişlerdir. Bu reformlarla; bir okul yılı boyunca gelişmeler objektif ve ölçülebilir olmalı, bir kaç yıllık bir gelişme planına uygun olmalı, prosedürler, performanslar, çalışma planları tanımlanabilir olmalı, gerekli kaynak kullanımı ve desteği olma yönünde okullar sorumlu olmalı, okul müdürleri tüm bu işlerin zorlayıcısı ve etkili birer lider olmalı şeklinde açıklanan genel karekteristiklerin izlenmesi gibi zorunluluklar getirilmiştir. Madrid şehir merkezinde bulunan bir ortaokulda 23 farklı ülkeden gelen dezavantajlı öğrencilere yönelik özel bir program uygulanmıştır. Özel bir eğitime ihtiyaç, olan bu öğrencilerin %35'in diğerlerine göre geri oldukları belirlenmiştir. Bu program okulun etkililiğini artırmak, öğrenci çeşitliliğinde onların ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenci motivasyonunu artırmak amaçlı uygulanmıştır. Bu uygulamada esas alınan ise "öğrenmeyi keşfetmek" olmuştur. Motivesi yüksek ve uzmanlaşmış öğretmen kadrosu, en büyük risk grubu oluşturan öğrenciler için görevlendirilmişlerdir. Bu süreçte okul öğrencilere yeni seçenekli konular sunmuş, buna ilave olarak destekleyici aktiviteler düzenlemiştir. İyileştirmeler ve kişisel çabalar sarfedilerek istenilen amaca ulaşılmıştır. İnanılmaz kötü durumda olan bu öğrenciler için müfredat modifiye edilmiş bir veya iki senelik programlara bölünmüştür. Öğretmenler ve dışarıdan gelen uzmanlar, periyodik olarak bu programı sınamışlardır. Sonuç olarak ortaokul sertifikası olan öğrencilerin sayısı artmış, okulu yarıda bırakanların sayısı azalmıştır. Bu çalışma ülkede okulların gelişimi ve öğrenci kazanımlarını incelemek için eğitim sisteminde yapılan reformların nasıl kullanılacağına yönelik bir örnek olmuştur (Sun& Sun, 2005, 330,343).

2.2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Dünyada 1960'1arda başlayan etkili okul araştırmaları, yerleşik bir disiplin haline gelmiş Türkiye'de ise etkili okulla ilgili ilk araştırma Balcı (1993), daha sonra Şişman (1996) ve Baştepe (2002) tarafından yapılmıştır. Bununla birlikte doğrudan etkili okulla ilgili olmayıp, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutları ele alınarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Etkili okul konusunda Balcı (1991), Türkiye'deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma bu alanyazındaki ilk araştırma olması hesabıyla önemli bir kaynak niteliğindedir. Araştırmanın temel amacı, etkili okul konusundaki araştırmaları özendirmek, onlara ışık tutmak, Türkiye'de ki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre var olan durumunu göstermek; eğitim politikası saptayıcılarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere olması gereken durum hakkında ışık tutarak yardımcı olmak biçiminde açıklanmıştır. Balcı, sözü edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu sorulara yanıt aramıştır: 1.Öğretmen algılamalarına göre Türkiye'deki ilköğretim okulları etkili okulun, a. okul yöneticisi, b. öğretmenler, c. okul ortamı, d. öğrenciler, e. veliler, boyutlarındaki özelliklere ne derece sahiptirler? 2. Öğretmenlerin kimi demografik özelleri ile (yaş, cinsiyet ve kıdem), birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Balcı'nın araştırması Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 13.5.1991 -07.08.1991 tarihleri arasında düzenlenen İlköğretim Müfettişliği Formasyonu Kursu'na katılan ilköğretim okulları öğretmenlerinden (müfettiş adayları) 120 öğretmenin, görev yaptıkları okulları etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Balcı, araştırmasında veri toplama aracı olarak Dr. Jon F.Whitte'nin geliştirdiği "etkili okul ölçeği" Türkçe'ye çevirmiş ve Türkiye koşullarına uyarlayarak uygulamak istemiş, ancak aracın bu şartlara uymadığı görülmüş daha sonra kendisinin geliştirdiği "Etkili Okul Anketi"ni ve araştırma deseni olarak tarama modelini kullanmıştır.

Beş boyutta yer alan maddelere ilişkin verilerin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırma verileri ise Ki-Kare testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinden daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. Oysaki yöneticilerin doğrudan yönetimle uğraşmak için bazı işleri astlarına devretmesi, sınıfları bizzat ziyaret etmesi, sürekli öğrenciler ile temas halinde olması böylece öğretim liderliğini üstlenmeleri gerekir. Öğretmenler boyutundaki bulgular ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışları genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik içinde olduğunu göstermiştir. ()Öretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilere yönlendirilmiş ev ödevi verme, tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanma, onların bir konuyu öğrenmelerine çok zaman ayırma gibi öğretime katkı getiriciden öte, öğretime etki etmeye dönük davranışlara az eğildikleri belirtilmiştir. Buna neden olan etkenin ise sınıfların çok kalabalık olması gösterilmiştir. Okul ortamı boyutunda elde edilen bulgulardan özellikle en az düzeyde gerçekleşenler Türk Eğitim Sistemi'nin etkili okul açısından okul ortamına ilişkin eksikliklerini ortaya koymuş olduğu belirtilmiştir. Bu eksikliklerin genelde öğretim sürecinin özünde değil de destekleyici etkenlerine (araç gereç eksikliği, küçük sınıflarda öğretim yapılamaması, öğrenim çevresinin istenilen desteği vermemesi, sınıf öğretiminin diğer öğrenme imkanları ile desteklenmemesi gibi) ilişkin görüldüğü belirtilmiştir. Veli boyutu da en az gerçekleşme olanağı bulunan boyut olarak gösterilmiştir. Veliler boyutunda elde edilen bulgular, araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir şeklinde gösterilmiştir.

Etkil okul alanında bir diğer araştırmayı ise Mehmet Şişman 1996 yılında yapmıştır. Şişman (2002) tarafından yapılan etkili okul yönetimi adlı araştırmada, Eskişehir ili içindeki ilkokulların saptanan etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemek amacıyla su sorulara cevap aranmıştır: 1. Öğretmenlerin algılarına göre, Eskişehir il içindeki ilkokullar, a. Okul yöneticisi, b. Öğretmenler, c. Öğrenciler,d. Okul programı

ve eğitim-öğretim süreci, e. Okul kültürü ve ortamı, f. Okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahiptirler? 2. Merkez ve çevre ilkokulları, yukarıdaki boyutlar itibariyle etkili okulun özelliklerine ne ölçüde sahiptirler? 3. Merkez ve çevre ilkokulları arasında söz konusu boyutlar yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Şişmanın araştırması, merkez ve çevre okullarında görev yapan 309 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır ve araştırmacı kendisinin gelistirdigi "Etkili Okul Anketi"ni, veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılamalarını saptamak için ise verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerleri hesaplanmıs, guruplar ve boyutlar arası ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırmalarda ise t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut "okul yöneticisi" boyutudur. Bu boyutu sırasıyla "okul kültürü ve ortamı", "öğretmenler", "okul programı ve eğitim-öğretim süreci" boyutları izlemektedir. En az etkili boyut ise "öğrenci" boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile "okul çevresi ve veliler" boyutu izlemektedir. Merkez ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden her bir boyutla ilgili en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru etkililik sıralamasında, ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veliler boyutları yer almaktadır. Son üç sırada ise, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir. Çevre ilkokullarda araştırmada ele alınan sözkonusu boyutlar yönünden etkililik sıralamasında ortalama olarak ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci yer alırken; son sıralarda da okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler, öğrenci boyutları yer almaktadır. Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları yönünden merkez ve çevre ilkokulları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu dışında diğer boyutlar yönünden daha etkili bulunmuştur.

Bu alanda başka araştırmayı da Baştepe 2002 yılında yapmıştır. Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul etkililik algılarını inceleme ve bu iki tür okulun etkililik dUzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Malatya il merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşımalı eğitim yapan resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları a. Yönetici b. Öğretmenler c. Öğrenciler d. Okul iklimi e. Eğitim-öğretim süreci ve ortamı f. Veli katılımı ve çevre g. Okulun fiziksel durumu boyutlarında nedir? 2. Normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin birinci soruda sözü edilen 7 boyuta ilişkin okul etkililik algıları, göreve ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir? Görev ve okul türü faktörlerinin sözü edilen her bir boyuta ilişkin okul etkililiği algısı üzerinde ortak etkisi var mıdır? 3. Normal ve taşımalı egitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin birinci soruda sözü edilen 7 boyuta ilişkin okul etkililik algıları çalıştıkları okul türüne bağlı olarak; cinsiyet, kıdem faktörlerine göre farklılık göstermekte midir? Okul türü/cinsiyet ve okul türü/kıdem faktörlerinin her bir boyuta ilişkin okul etkililiği algısı üzerinde or1ak etkisi var mıdır? 4. Malatya il merkezinde ve ilçelerinde normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci soruda sözü edilen yedi etkililik boyutuna ilişkin okul etkililik algıları nasıldır ve bu iki grup öğrencinin okul etkililik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Baştepe'nin araştırması, yukarıda sözü edilen okullarda görev yapan 110 yönetici ve yönetici yardımcısına, 240 öğretmene ve 350 sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır ve araştırmacı yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarını ve ayrıca öğrencilerin algılarını saptamayı amaçlayan kendisinin geliştirdiği anketi, veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre; normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olmakla birlikte, bu boyutu sıra ile öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutunun izlediği saptanmıştır. Bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin tasımalı eğitim yapan ilköğretim

okullarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, yöneticilerin "yönetici", "öğrenciler", "eğitim-öğretim süreci", "veli ve çevre" ve "okulun fiziksel durumu" boyutlarında okul etkililik algıları öğretmenlerden daha yüksek, buna karşılık öğretmenlerin "öğretmenler" boyutundaki okul etkililik algılarının ise yöneticilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada normal eğitim yapan ilkögretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin belirtilen yedi boyuta ilişkin algılarının, taşımalı eğitim yapan ilkögretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksek oldugu saptanmıştır. Diğer yandan normal ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermedigi belirlenmiştir (Baştepe, 2002).

"Öğretim Liderliği ve Etkili Okul" adlı araştırma Gümüşeli tarafından yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları; 1-okul misyonunu tanımlama, 2-eğitim programı ve öğretimi yönetme, 3-olumlu öğrenme etkinliği geliştirme olmak üzere üç boyutta ele alınan maddeler yönetici ve öğretmenlere sorulmuştur. Yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla bireysel ve bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; okul müdürlerinin okulun amaçlarını açıklama-geliştirme, eğitim programını eşgüdümleme, kendi varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri de aynı yöndedir (Gümüşeli, 1996).

Bilecik ilinin, Bozüyük ilçesinde "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri" adlı araştırma Girmen tarafından yapılmıştır. Üç başlık altında yapılan araştırmada etkili okulun beş boyutu "okul yöneticisi", "öğretmenler", "okul ortamı", "öğrenciler" ve "veliler boyutları" yönetici, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde yöneticilere yönetici boyutu, öğretmenlere öğretmen boyutu, öğrencilere öğrenci boyutu sorulmamıştır. Yapılan araştırma sonucunda etkili okulun "okul yöneticisi" boyutu öğretmen ve öğrenci

algılarına göre en etkili boyut olduğu saptanmıştır. "Öğretmen" boyutuna ilişkin sonuçlarda öğrenci algılarına göre etkililik düzeyi düşük iken, yöneticilerin algıları öğrencilerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. "Öğrenciler" boyutuna ilişkin sonuçlarda yönetici ve öğretmenlere göre en yüksek algı, öğrencilerin başarı konusundaki yüksek beklentileridir. En düşük algı ise öğretmenlere göre kendileriyle ilgili söz hakkına sahip olmalarıdır. "Okul kültürü ve Ortam" boyutuna ilişkin bulgularda, yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre en yüksek yargı, okulun amaçlarına ulaşması konusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olması ve karar verme süreçlerine katılmalarıdır. En düşük yargı ise okulun kendine ait veya kendini ortaya koyan geleneksel törenlerin olmamasıdır. "Okul çevresi ve veliler" boyutuna ilişkin bulgularda en yüksek yargı, velilerin öğrenci hakkında rahatça konuşup öneri ve şikayetlerini okul yetkilileri ile öğretmenlerine iletebilme yargılarıdır. Düşük katılımlı yargılar ise, çevre ve velilerin okula maddi-manevi katkıda bulunmaya istekli olmaları ve okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde olma yargılarıdır (Girmen,2001).

"Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; 1. Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanlarının algılarına göre, Hava Harp Okulu'nun; "yönetici", "öğretmen", "okul ortamı" ve "öğrenci" boyutları bakımından etkili okul özelliklerine ne derece sahiptir? 2. Hava Harp Okulu Dekanlığında görev yapan öğretim elemanları "rütbe", "kaynak" ve "görev" özellikleri bakımından gruplandırıldığında Hava Harp Okulu'nun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır? sorularına yanıtlar aramıştır. Araştırma sonucunda ilk maddeye ilişkin bulgularda, Hava Harp Okulu'nda görev yapan öğretim elemanlarının, "yönetici", "öğretmen", "okul ortamı" ve "öğrenci" boyutlarına ilişkin Hava Harp Okulu'nun etkililiğini orta düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci maddeye ilişkin sonuç ise, test edilen bireysel değişkenler arasında rütbe, kaynak ve görev değişkenlerinin Hava Harp Okulu'nun etkililiğine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir (Yıldız, 2001).

Başar Keleş' in "ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticisi, okullarında çalışan diğer meslektaşları, okullarındaki öğrenciler ve velileri ile okullarındaki ortam hakkında görüşleri alınmıştır. Etkili okulun boyutlarını olarak "okul yöneticisi", "öğretmenler", "okul ortamı" ve "veliler" oluşturmuştur. Çorum ili il merkezi ile Sungurlu ve Alaca ilçelerinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler evren olarak alınmıştır. Söz konusu yerlerde 23 ilköğretim okulu ve bu okullarda çalışan öğretmenler örneklem olarak alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. 1.Öğretmenler görev yaptıkları okullardaki yöneticilere ilişkin verdikleri yanıtların ortalaması alındığında, yöneticileri genel olarak etkili buldukları görülmüştür. Bu amaçla sorulara verilen yanıtların genel ortalaması yüksek çıkmıştır. 2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarına ilişkin verdikleri yanıtların genel ortalamasına bakıldığında, meslektaşlarını etkili okula katkı sağlayıcı nitelikte buldukları görülmüştür. İlgili sorulara verilen yanıtların genel ortalaması yüksek çıkmıştır. 3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okuyan öğrencilere ilişkin görüşleri öğretmenlerin istediği nitelikte değildir. Öğrenciler ile ilgili görüşlerinin alınması için yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların genel ortalaması düşük sayılabilecek bir değerdedir. 4. Öğretmenlerin görev yaptıkların okulun velilerine ilişkin görüşleri velilerin kendilerinden bekleneni ortaya koymadıklarını göstermiştir. Velilere ilişkin sorulara öğretmenlerin verdikleri yanıtların genel ortalaması da düşük çıkmıştır. 5. Çıkan istatistik sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ortamından memnun oldukları söylenebilir.

Etkili Okul başlığı altında yapılan bir başka araştırma ise Vijdan Yılmaz (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Düzce merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının, "yönetici", "öğretmen", "öğrenci", "okul programı ve eğitim-öğretim süreci", "okul kültürü ve ortamı" ile "okul çevresi ve veli" boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemek ve okul etkililiğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2004-2005 eğiti~retim

yılında Düzce ili merkezinde bulunan ilköğretim okulları ile bu olo;larda görev yapan yöneticiler (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ve öOı•ıwnler oluşturmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Yöneticiarin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut yönetici boyutu olup, en az etkili bulwmn boyutlar ise öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutlarıdır. 2. Yönetici ve öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında etkili okul boyutları açısından anlamlı bir farklılık vardır. 3. Yöneticilerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun OQretmen boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin gGrQşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. 4. Düzce ili ilköğretim okulianmn, etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici görüşleri kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 5. Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. 6. Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. 7. Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. 8. Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma dOzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre farklılık göstermektedir.

2.2.3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'n de Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde "etkili okul" başlığı adı altında bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak yine etkili okul kapsamı içerisinde bulunan ve etkil okul akımının boyutları olan yönetici, öğretmen, öğrenci, öğretim ortamı ve çevre- aile kapsamında düşünülebilecek araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Buket Aknar'ın "KKTC ilköğretim ve orta eğitim kurumlarındaki, mOdOr muavini ve öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları" adlı araştırmasında evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında KKTC'nin beş ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında (3,4 ve 5.sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, müdür yardımcıları) ve bağımsız ortaokullarında (öğretmenler, müdür yardımcıları) görev yapanlar oluşturmuştur. Özel okullar ve lise bünyesinde bulunan ortaokullar evrenine dahil edilmemiştir. Uygulanan anketle, 33 müdür muavini ve 374 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğrenci Merkezli Eğitim konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; okullarımızda öğrenci sayılarının, okulların alt yapılarının öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığı, eğitimcilerin öğrenci merkezli eğitim konusunda hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğu, ders kitapları ve müfredatın öğrenci merkezli eğitim ile uygunluk göstermesi açısından yeniden düzenlenmesi gerektiği, okullarımızın teknoloji kullanımının çağın ve öğrenci merkezli eğitim gereksinimlerinin gerisinde olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma ve öğrenmeye uygun ortamlar yaratılması gerekliliği şeklinde özetlenebilir.

Mustafa ve Nazife Aksoy (2006) "öğretmenlere göre lise müdürlerinin katılımcı yönetim yeterlilikleri" adlı araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır; okul müdürleri, öğrencilerle ilgili konularda (başarısını artırma, sosyal- kültürel ve sportif etkinliklere katılma, yönlendirme yapabilme v.b) öğretmenlerin daha fazla yönetime katılmalarını sağlanmalı, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmaya önem verilmeli, eğitim sisteminin amaç ve hedefleri, okulun amaç ve hedefleri, ortak vizyon oluşturulması konularında öğretmen ve öğrenci katılımını sağlayıcı koşullar yaratılmalı, iletişimi kuwetlendirmek ve beklentilerle çalışmaların paralel yürütülmesini sağlamak için toplantılar düzenlenmelidir.

Benan ve Zafer Ağdelen (2005), "ilköğretim okullarında yönetim süreçlerinin işleyişine ilişkin olarak öğretmen algılarının analizi" adlı araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır; genel olarak yöneticilerin katılımcı ve demokratik yönetici davranışları sergilemektedir, planlama

sürecinde öğretmen katılımları yeterli düzeyde olmamaktadır, örgütlenme sürecinde yöneticilerin öğretmenlerin görev dağılımında etkili ve verimli dağılımı yapılmamaktadır, yöneticilerin öğretmen davranışlarını yönlendirme ve eşgüdümlemede çeşitli etkileme yolları pek fazla kullanılmamaktadır, aynı kademeler arasında öğretmenler arasında görüş alışverşi olmakta, aynı şube ve branştaki öğretmenlerin toplantıları işlevsel olmaktadır, bilgi akış yönünün yukarıdan aşağıya doğru olmakta ve öğretmenlerin bu talimatları benimseme dereceleri pek önemsenmemektedir, birinci ve ikinci kademe öğretmenleri arasında ortak davranış planları oluşturulabilmektedir, yöneticiler örgütsel etkinlik derecesini rastgele saptamakta, öğretmenlerin değerlendirirlerken, belli standartlara uygun sosyal ve teknik yönleriyle saptanmış objektif ölçütler kullanılmamaktadır, okulun amaçlarının ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirildiği saptanmamaktadır.

Etkili okul olma konusunda yapılan çalışmalarda öğrenmenin ve dolayısıyla öğrencinin başarısı çok önemlidir. Okulların başarısı da öğrenciyi merkeze alan, onların başarısını en Ost düzeyde olmasını sağlayan etmenleri etkin kılmakla olmaktadır. Bu bağlamda KKTC'deki devlet okullarında var olan durum bu araştırmalarla gösterilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, uygulama ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1995,79). Betimsel nitelikteki bu araştırmada, araştırma kapsamına alınan okul yöneticileri ve öğretmenlere ekte sunulan anket uygulanarak, özel okulların etkili okul olma özelliklerine ne derecede sahip oldukları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, yaşları, mesleki hizmet süreleri ve okullarındaki hizmet süreleri kabul edilmiştir. Balcı tarafından geliştirilen "Etkili "Okul" anketini oluşturan 68 maddelik etkili okul olma özelliklerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri ise bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm özel ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, müdür yardımcıları ve okul müdürleri oluşturmuştur. Evreni oluşturan yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu ilkokulların sayısı 6, ortaokulların sayısı S'tir. Bu okullarda 31 yönetici, 497 öğretmen görev yapmaktadır. Böylece araştırmanın evrenini toplam 528 kişi oluşturmuştur.

Tablo.3.1 Araştırmanın Evreni

ÖZEL OKULLAR	YÖNETİCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
Doğu Akdeniz Koleji	3	52
Doğu Akdeniz İlkokulu	2	29
Yakın Doğu Koleji	5	130
Yakın Doğu İlkokulu	3	70
Uluslararası Kıbrıs Koleji	3	46
Levent İlkokulu	2	39
The Future American E. S.	3	27
Girne Amerikan Koleji	4	45
Girne Amerikan İlkokulu	3	29
Güvence Eğitim Merkezi	3	30
TOPLAM	31	497

Yukarıda bulunan özel okullara anket uygulaması yapılmıştır. Görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan okullarda Doğu Akdeniz Kolejinde yönetici kadrosu 3, ortaokul öğrencilerinin derslerine giren öğretmen sayısı 52, Doğu Akdeniz İlkokulu yönetici sayısı 2, öğretmen sayısı 29, Yakın Doğu Koleji yönetici sayısı 5, ortaokul öğrencilerinin derslerine giren öğretmen sayısı 130, Yakın Doğu İlkokulunun yönetici sayısı 3, öğretmen sayısı 70, Uluslar arası Kıbrıs Kolejinin yönetici sayısı 3, ortaokul öğrencilerinin derslerine giren öğretmen sayısı 46, Levent İlkokulu yönetici sayısı 2, öğretmen sayısı 39, The Future American E. S. Okulunun yönetici sayısı 3, öğretmen sayısı 27, Girne Amerikan Koleji yönetici sayısı 4, ortaokul öğrencilerinin derslerine giren öğretmen sayısı 45, Girne amerikan İlkokulu yönetici sayısı 3, öğretmen sayısı 29 ve son olarak Güvence Eğitim Merkezi okulunun yönetici sayısı 3, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin derslerine giren tüm öğretmen sayısı 30 olarak belirlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Lefkoşa, Gazimağusa, Girne ilçelerinde bulunan 6 ilkokul ve 5 ortaokulun yöneticisi ve öğretmenleri oluşturmuştur. Bu okullarda görev yapan öğretmen, müdür yardımcıları ve okul müdürlerine veri

toplam aracı olarak 68 maddelik anket uygulanmıştır. Bu özel okullarda. toplam 31 yönetici ve 497 öğretmene veri toplama aracı uygulanmış olsa da verilen anketlere 28 yönetici, 184 öğretmenden yanıt alınmıştır. Bunların içerisindeki 28 yönetici ve 174 öğretmen anketi yönergelere göre doğru ve eksiksiz olarak doldurmuştur. Toplamda 202 adet anket istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Yönergeye uygun olarak doldurulan anketlerin başta dağıtılan toplam anket sayısına oranı %38'dir. Yönergeye uygun olarak doldurulan ve değerlendirmeye alınan anketlerin toplanan anketlere oranı ise %95'tir.

Tablo.3.2. Dağıtılan ve Dönen Anket Sayıları ve Oranları

	Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Geçerli Anket	Dönüş Oranı
Yönetici	31	28	28	%90
Öğretmen	497	184	174	%35
TOPLAM	528	212	202	%38

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi dağıtılan anket sayıları yöneticilere31, öğretmenlere ise 497, toplam 528 olmuştur. Dönen anket sayısı yöneticilerde 28, öğretmenlerde 184, toplam 212 olmuştur. Uygulanan anketlerden 202 tanesi yönergelere uygun olarak doldurulduğu için 10 anket inceleme dışı kalmıştır. Uygulanan anketlerin yöneticilerden dönüşü %90, öğretmenlerden dönüşü %35 oranında, genelde ise %38 olmuştur.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

"Etkili Okul" adlı anket, Prof. Dr. Ali Balcı'nın geliştirdiği ve yapmış olduğu bir araştırmada kullanmış olduğu bir araçtır. Geçerlilik ve güvenirliği sağlanan bu anketin kaynak gösterilmesi şartıyla kullanılma izni alınmıştır. Prof. Dr.Ali Balcı etkili okulun boyutlarını yönetici, öğretmen, okul umumi, öğrenci ve veli olmak üzere 5 bölümden oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler, etkili okul hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, 68 maddelik veri toplama aracıyla elde edilmiştir. 5 boyutta ve 68 ifadeden oluşan ölçme aracındaki maddeler Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiştir. Ölçek, "Hiç

Katılmıyorum", " Çok Az Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" biçiminde derecelendirilmiş en çok kabul edilen seçenekten en az kabul edilen seçeneğe doğru sıralanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Veri toplama aracının 1.bölümünde yönetici ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere ait 5 madde bulunmaktadır. 2.bölümde, yönetici ve öğretmenlerin etkili okulun özelliklerine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik ifadeler yer almıştır (Ek:1). Beş boyutta incelenen yönetici ve öğretmen algıları için, her boyutta bulunan soruların numaraları tablo. 3.3. 'te verilmiştir

Tablo.3.3 Yönetici ve Öğretmen Algılarıyla ilgili Boyutlar

Yönetici	1 -12
Öğretmen	13- 35
Okul Ortamı	36-56
Öğrenciler	57 -62
Veliler	63-68

Veri toplamak amacıyla anketin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi ve Orta Öğretim Dairesi'nden uygulama izni alındıktan sonra (Ek:2) II. Dönem 1-Nisan 1- Mayıs 2007 eğitim-öğretim tarihleri arasında evrendeki okullara gidilerek araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yanıtlama oranının yüksek olmasını sağlamak amacıyla, okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlere açıklama yapılmış, araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bakanlıktan alınan izin belgesi fotokopileri yöneticilere verilmek suretiyle okul müdürleri ve yardımcılarından yardım istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Anketler üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce Anketlerin yönetici ve öğretmenler tarafından yönergeye uygun olarak cevaplandırılıp cevaplandırılmadığını belirlemek amacı ile tek tek gözden geçirilmiş, yönergeye uygun doldurulmayan veya eksik yanıtlanan veri

toplama araçları değerlendirilmeye alınmamıştır. Geçerli veri toplama araçları bilgisayar ortamında ve SPSS 13.0 for Windows istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, grup sayısının daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (One-Way Anova) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinde bulunan "F" değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniği Tukey testinden faydalanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, verilen puan ve puan aralıkları Tablo.3.4 'te gösterilmiştir.

Tablo.3.4. Kullanılan Derecelendirme Ölçeği

Verilen Puan	Seçenek	Puan Aralığı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00_ 1.79
2	Çok Az katılıyorum	1.80-2.59
3	Kısmen katılıyorum	2.60-3.39
4	Çoğunlukla katılıyorum	3.40-4.19
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00

Tablo.3.5. Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kadın	11	39,3
Erkek	17	60,7
TOPLAM	28	100

Araştırmaya katılan 28 yöneticinin sorulara vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında katılımcıların 11 'inin (%60,7) kadın, 17'sinin (%60,7) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo.3.6. Yöneticilerin Yaş Dağılımı

YAŞ	f	%
25 -34	9	32,1
35-44	9	32,1
45 ve üstü	10	35,8
TOPLAM	28	%100

Yaş dağılımına bakıldığında ise 25-34 yaş aralığında katılımcıların sayısı 9 oranı %32,14, 35-44 yaş aralığında katılımcıların sayısı 9 oranı %32,14, 45 yaş ve üstü yaş aralığında katılımcı sayısı 10 oranı %35,8'dir.

Tablo.3.7. Yöneticilerin Branş Dağılımı

BRANŞ	f	%
Sınıf Öğretmeni	8	28,6
Sosyal Bilgiler	-	-
Türkçe - Edebiyat	2	7,1
Matematik	-	-
Fen Bilimleri	6	21,4
Güzel Sanatlar	2	7,1
Yabancı Dil	4	14,3
Diğer (Beden Eğt, Bilgisayar)	6	21,4
TOPLAM	28	100

Yönetici statüsünde olan katılımcıların branşlarına bakıldığında ise sınıf öğretmeni dalında 8, Türkçe-edebiyat dalında 5, fen bilimleri dalında 6, güzel sanatlardalında 2, yabancı dil dalında 4, diğer diye belirtilen alanda ise 6 katılımcı vardır. Diğer alanında belirtilen 6 katılımcının 4 tanesi beden eğitimi dalında, diğer iki kişisi ise bilgisayar branşındadır.

Tablo.3.8. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresi Dağılımı

YÖNETİCİLİK SÜRELERİ	f	%
1 -5	17	60,7
6-10	4	14,3
11 ve üstü	7	25,0
TOPLAM	28	100

Yöneticilerin 1 -5 yıl arası yöneticilik yapanların sayısı 17 oranı %60,7, 6-10 yıl arası yöneticilik yapanların sayısı 4 oranı %14,3, 11 yıl ve üstü yöneticilik görevi yapanların sayısı ise 7 oranı %25 'dir.

Tablo 3.9. Yöneticilerin Bulunduğu Okuldaki Yöneticilik Hizmet Süresi Dağılımı

OKULDAKİ YÖNETİCİLİK SÜRELERİ	f	%
1 - 2	6	21,4
3-4	4	14,3
5-6	8	28,6
7 ve üstünde	10	35,7
TOPLAM	28	100

Katılımcıların bulundukları okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında ise su sonuçlar ortaya çıkmaktadır: 6'sı (%21,4) 1-2 yıl, 4'ü (%14,3) 3-4 yıl, 8 'i (%28,6) 5-6 yıl, 1O'u ise 7 ve üzeri yıldır şu an bulundukları okulda görev yapmaktadırlar.

Tablo.3.10. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kadın	135	77,6
Erkek	39	22,4
TOPLAM	174	100

Öğretmen katılımcıların branşlarına bakıldığında ise sınıf öğretmeni dalında katılımcı sayısı 34 oranı %19,5, sosyal bilimler dalında katılımcı sayısı 14 oranı %8,0, Türkçe-edebiyat dalında katılımcı sayısı 22 oranı %12,6, fen bilimleri dalında katılımcı sayısı 15 %9,2, güzel sanatlar dalında katılımcı sayısı 17 oranı %9,8, yabancı dil dalında katılımcı sayısı 35 oranı %20,1, diğer diye belirtilen alanda (beden eğitimi, bilgisayar) ise katılımcı sayısı 21 oranı %12,1 olarak belirlenmiştir.

Tablo.3.13. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı

HİZMET SÜRELERİ	f	%
1 -5	93	53,4
6-10	41	23,6
11 -15	15	8,6
16-20	6	3,4
21 ve üstü	19	10,9
TOPLAM	174	100

Öğretmenlerini hizmet süreleri tablosuna bakıldığında büyük yığılmanın % 53,4 yüzdelikle, 93 kişi olarak 1-5 yıl aralığında olduğu görülmektedir. 6-10 yıl aralığında sayı 41 oranı %23,6, 11-15 yıl aralığında sayı 15 oranı %8,6, 16-20 yıl aralığında sayı 6 oranı %3,4, 21 yıl ve üstü olarak belirlenen hizmet süresinde ise sayı 19 oranı %10,9 olarak belirlenmiştir.

Tablo.3.14. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Dağılımı

OKULDAKİ HİZMET SÜRELERİ	f	%
1 - 2	88	50,6
3-4	31	17,8
5 - 6	28	16,1
7 ve üstünde	27	15,5
TOPLAM	174	100

Öğretmenlerin şu anda çalışmakta oldukları okullarındaki hizmet sürelerini belirten tabloya bakıldığında ise; 1-2 yıl aralığında kişi sayısı 88 oranı %50,6, 3-4 yıl aralığında sayı 31 oranı %17,8, 5-6 yıl aralığında sayı 28 oranı 16,1, 7 yıl ve üstünde ise kişi sayısı 27 oranı %15,5 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa, Lefkoşa ve Girne ilçelerinde bulunan özel okulların belirlenen boyutlarla etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemeye dönük olarak dört alt probleme cevaplar aranmıştır.

4.1. Alt Problem 1

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, özel ilkokullar ve ortaokullar etkili okulun;

a) Okul yöneticisi,

b) Öğretmen,

c) Öğrenci,

d) Okul ortamı,

e) Okul velileri

boyutlarındaki özelliklerine ne derece sahiptirler?

Yöneticilerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Yöneticilerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine yönelik görüşleri

Yöneticilerin etkili okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.1 Yöneticilerin Etkili Okul'un "Okul Yöneticisi" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda okul yöneticisi;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{x}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Eöitim ve öj)retim etkinHklerinönem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar							13	46,40	15	53,60	28	100,00	4,54	0,51
2	îöörenci başarısına ayrı bir önme verilmesini ve başarının ödüllendirilmesinisağlar					2	7,10	13	46,40	13	46,40	28	100,00	4,39	0,63
3	Öj)retim programlarını koordine eder					1	3,60	11	39,30	16	57,10	28	100,00	4,54	0,58
4	îööretmen ve öj)rencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır			1	3,60	2	7,10	13	46,40	12	42,90	28	100,00	4,29	0,76
5	Personelin okula baj)lanmasını saölar					2	7,10	14	50,00	12	42,90	28	100,00	4,36	0,62
6	îööretmenlerin ilgilerine ej)ilir, onlara destek verir					3	10,70	9	32,10	16	57,10	28	100,00	4,46	0,69
7	Sınıfta olan bitenleri (ne tor kitap ya da materyal okutulmakta, öj)rencilere materyaller nasıl					3	10,70	16	57,10	9	32,10	28	100,00	4,21	0,63
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.					1	3,60	13	46,40	14	50,00	28	100,00	4,46	0,58
9	Sürekli öj)renci ile temas halindedir.					3	10,70	16	57,10	9	32,10	28	100,00	4,21	0,63
10	Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.					2	7,10	8	28,60	18	64,30	28	100,00	4,57	0,58
11	îÖörencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	1	3,60			4	14,30	18	64,30	5	17,90	28	100,00	3,93	0,63
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.					2	7,10	12	42,90	14	50,00	28	100,00	4,43	0,63
TOPLAM		1	0,30	1	0,30	25	7,43	156	46,42	153	45,53	336	100,00	4,37	0,62

Tablo.4.1 incelendiğinde; *okul yöneticisi* boyutundaki özelliklere ait yöneticilerin,

Bu okulda okul yöneticisi;

-"Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar " maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "tamamen katılıyorum" ve yine aynı oranda %46.40 ile " çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı,

-"Öğretim programlarını koordine eder" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 39.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile 'tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Personelin okula bağlanmasını sağlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta olan bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta neler öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir "maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile

"çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sıkça okulun her tarafında görülür" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sürekli Öğrenci ile temas halindedir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilere daha çok zaman ayırmak için günlük bazı işlerini astlarına devreder maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %17.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan yöneticilerin okul yöneticileri ile ilgili görüşlerinde, "bu okulda okul yöneticisi" başlığı altındaki 11. madde olan "öğrencilere daha fazla vakit ayırabilmek için günlük islerinden bazılarını astlarına devreder" maddesi $\overline{X}$ = 3,93 ağırlık değeri ile okul yöneticilerinin etkililiğinde en alt değeri almıştır. Bu değer seçenek sınırlarında "çok katılıyorum" ortalamasına denk gelmektedir. Bu duruma göre araştırmaya katılan yöneticilerin okullarında astlarına bazı işleri devretmeleri konusunda diğer maddelere kıyasla daha az başarılı ve etkili olduklarını göstermektedir.

Bu okulda okul yöneticisi" başlığı altındaki 10. madde olan "okulda kuralları korumada katı; ancak adildir" maddesi $\overline{X}$ = 4.57 ile en yüksek değeri almıştır. Bunu ise 1. madde olan "eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar" ile 3. madde olan "öğretim programlarını koordine eder" eşit oranda $\overline{X}$ = 4.54 değeri takip etmiştir

Genel olarak, araştırmaya katılanların tümünün, okul yöneticisine ilişkin 12 maddeye verdikleri yanıtların ortalaması ($\overline{X}$ = 4.37). Bu ortalamanın ağırlık değeri "tamamen katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Buradan anlaşılan, okul yöneticileri kendileri hakkında genel olarak çok olumlu bir kanıya sahiptirler.

Tablo.4.2 Yöneticilerin Etkili Okul'un "Öğretmen" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

	Bu okulda öğretmenler;	Hiç Katılmıyoru		Çok Az. Katılıyorum		Kısmen Katılıyrorurn		Çoğunlukla Katılıyarum		Tamamen Katılıyzorum		TOPLAM		$\bar{x}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun hedef ve amaçları ile eğitimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya vannışlardır.					4	14,30	14	50,00	10	35,70	28	100,00	4,21	0,69
2	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (yöntem, teknikleri) seçerler.					4	14,30	14	50,00	10	35,70	28	100,00	4,21	0,69
3	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.					4	14,30	10	35,70	14	50,00	28	100,00	4,36	0,73
4	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.					1	3,60	20	71,40	7	25,00	28	100,00	4,21	0,50
5	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan lö/lrenme Qörevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi)					5	17,90	13	46,40	10	35,70	28	100,00	4,36	0,73
6	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterlrler,					4	14,30	16	57,10	8	28,60	28	100,00	4,21	0,50
7	Öğrencinin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.					4	14,30	19	67,90	5	17,90	28	100,00	4,18	0,72
8	Tüm öğrencilerin öğretileb~eceğine inanırlar.					6	21,40	15	53,60	7	25,00	28	100,00	4,14	0,65
9	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.					5	17,90	18	64,30	5	17,90	28	100,00	4,04	0,65
10	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.					4	14,30	10	35,70	14	50,00	28	100,00	4,00	0,61
11	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.					4	14,30	10	35,70	14	50,00	28	100,00	4,36	0,73
12	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.					1	3,60	17	60,70	10	35,70	28	100,00	4,32	0,55
13	Öğrencilerin bir konudaki lhtiyaçlannı teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.					2	7,10	16	57,10	10	35,70	28	100,00	4,29	0,60
14	Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırlar.					1	3,60	16	57,10	11	39,30	28	100,00	4,36	0,56
15	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu değerlendirirler.					1	3,60	17	60,70	10	35,70	28	100,00	4,32	0,55
16	Esnek öğretim stilleri (pekiştinne, ödev verme, ödev düzeltme) uygularlar					2	7, 10	9	32,10	17	60,70	28	100,00	4,54	0,64
17	Öı}renci davranış kalıplarını kararlaştırırlar					3	10,70	16	57,10	9	32,10	28	100,00	4,21	0,63
18	Ôı}rencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırırlar					5	17,90	15	53,60	8	28,60	28	100,00	4,11	0,69
19	Okul etkinliklerini planlarlar					6	21,40	12	42,90	10	35,70	28	100,00	414	0,76
20	Ders kitabı ve dlı}er öı}retlm materyallerini seçerler.					2	7,10	13	46,40	13	46,40	28	100,00	439	0,63
21	Ô(lretlm içerik, beceri ve konularını seçerler.			1	360			16	5710	11	3930	28	10000	432	067
22	00,enollert dlılpllne •defter					2	710	19	6790	7	2500	28	10000	418	077
73	[.u AıtM.mlı ÜIL.III. ... miktarını kararlaştırırlar														

Tablo.4.2 incelendiğinde *"öğretmenler"* boyutunda ki özelliklere ait yöneticilerin,

Bu okuldaki öğretmenler;

-"Okulun hedef ve amaçları ile eğitimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri {yöntem, teknikleri) seçerler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "çoğunlukta katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %71.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "çoğunlukta katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencinin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %67.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %17.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %17.90 ile "tamamen katılıyorum" ve" kısmen katılıyorum" seçeneklerinin eşit oranda izlediği,

-"Yavaş öQrenen öQrencilere ilave ilgi gösterirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu değerlendirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme) uygularlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 32.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"ÖQrenci davranış kalıplarını kararlaştırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.1 0 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okul etkinliklerini planlarlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerini seçerler" maddesine ilişkin görüşlerine yığılmanın %46.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneği ile "çoQunluklakatılıyorum" seçeneQindeeşit oranda daQılım izlediği,

-"Öğretim içerik, beceri ve konularını seçerler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencileri disipline ederler' maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %67.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katıhyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırtrlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılryorum" seçeneğinde yoğunlaştığı bunu, %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Öğretmen boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; yöneticilerin görüşlerinin daha çok "tamamen katılıyorum" seçeneğinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Yönetici görüşlerine göre, "tamamen katılıyorum" düzeyinde en yüksek değeri alan ($\overline{X}$ = 4,34) öğretmen özelliğinin, "bu okuldaki öğretmenler, esnek eğitim stilleri (pekiştirme, ev ödevi verme, ödev düzeltme) uygular" özelliği olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretmen boyutunda olan "yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler" maddesi ise $\overline{X}$ = 4.00 ile en düşük değeri almıştır. Bunu $\overline{X}$ = 4.04 değeri ile " öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar" maddesi izlemiştir. Bu iki madde "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında, etkili okulun "öğretmen" boyutunda yer alan özelliklerin yöneticilerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 4.24) "tamamen katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olup okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğunlukla gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Tablo.4.3.Yöneticilerin Etkili Okul'un "Okul Ortamı" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

	Bu okulda okul ortamı;	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun amaçlarına ulaşması için öl)retmen, yönetici ve öl)renciler arasında uyum ve işbir1iöi vardır.					3	10,70	15	53,60	10	35,70	28	100,00	4,25	0,65
2	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.					6	21,40	11	39,30	11	39,30	28	100,00	4,18	0,77
3	Yaratıcı düşünenler teşvik görür.					2	7,10	16	57,10	10	35,70	28	100,00	4,29	0,60
4	De!jişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (inanç, beklenti, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.					3	10,70	14	50,00	11	39,30	28	100,00	4,29	0,66
5	Yönetici, öl)retmen ve öl)rencilertemel ilişki kurallarına inanırlar.					1	3,60	15	53,60	12	42,90	28	100,00	4,39	0,57
6	Yönetici ve öQretmenleröl)rencilere ilgi duyartar, ö(!renciler de bunun farkındadır.							13	46,40	15	53,60	28	100,00	4,54	0,51
7	Başarılı öO,encilerokul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.					6	21,40	8	28,60	14	50,00	28	100,00	4,29	0,81
8	ÖQrencigelişimi izlenir, anında öQrenciyebaşarısı hakkında bilgi verilir.					4	14,30	16	57,10	8	28,60	28	100,00	4,14	0,65
9	ÖQrencilereokul işlerinde sorumluluk almaları için fırsat verilir					2	7,10	18	64,30	8	28,60	28	100,00	4,21	0,57
10	Küçük sınıflarda küçOkgruplarla ders yapılır.					1	3,60	9	32,10	18	64,30	28	100,00	4,61	0,57
11	Sınıftaki öl)retim dil)er öl)renme imkanları ile tamamlanır.					1	3,60	11	39,30	16	57,10	28	100,00	4,54	0,57
12	Ö!jretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirter.					1	3,60	7	25,00	20	71,40	28	100,00	4,68	0,55
13	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					1	3,60	12	42,90	15	53,60	28	100,00	4,50	0,58
14	Paylaşılmış yönetim ve proglamlama anlayışı hakimdir.							10	35,70	18	64,30	28	100,00	4,64	0,49
15	EQitimve öı)retim için, olumlu bir ortam vardır.					1	3,60	9	32,10	18	64,30	28	100,00	4,61	0,57
16	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıfataki öl)retimi kolaylaştırıcı niteliktedir.					1	3,60	17	60,70	10	35,70	28	100,00	4,32	0,55
17	Sınıfta dersler kesintiye uı)ramadan yapılır.					3	10,70	13	46,40	12	42,90	28	100,00	4,32	0,67
18	ÖQretmenterinetkili kullanımı vardır.					1	3,60	16	57,10	11	39,30	28	100,00	4,36	0,56
19	Işbirtiı)inedönük davranışı pekiştirir.							17	60,70	11	39,30	28	100,00	4,39	0,50
20	Bireysel çabayı özendirir.					8	28,60	14	50,00	6	21,40	28	100,00	3,93	0,72
21	Her bir konunun neden öl)retildıı)ininçocuklara açıklanmasını vurgular.					4	14,30	19	67,90	5	17,90	28	100,00	4,04	0,58
	TOPLAM					49	8,34	280	47,61	259	44,06	588	100,00	4,36	0,60

Tablo.4.3 incelendiğinde *"okul ortamı"* boyutunda ki özelliklere ait yöneticilerin,

Bu okuldaki okul ortamı;

-"Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %39.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde eşit olarak dağıldığı,

-"Yaratıcı düşünenler teşvik görür" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (inanç, beklenti, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "tamamen

katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28,60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci gelişimi izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilere okul işlerinde sorumluluk almaları için fırsat verilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %71.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Eğitim ve öğretim için, olumlu bir ortam vardır' maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %64.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Bireysel çabayı özendirir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.60 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %67.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %17.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan yöneticilerin "okul ortamı" başlığı altındaki maddeler verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük değerli madde 20. madde olarak görülmektedir. "Bireysel çaba özendirilir" maddesine yöneticilerin verdikleri cevaplardan elde edilen ortalama değer $\overline{X}$ = 3,93'tür. Bu değerden sonra

ikinci sırada düşük değer alan 21. madde "her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular" $\overline{X}$ = 4,04 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin "okul ortamı" boyutunda değerlendirilen 21. maddesinden 2.,8.,20. ve 21. maddeleri "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. Okul ortamı boyutunda araştırmaya katılan yöneticilerin en yüksek değerde gördükleri madde 12. madde olan ve $\overline{X}$ = 4,68 değerini alan "öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir ilişki içerisindedir" ifadesidir. Bunu $\overline{X}$ = 4,64 değer alan 14. madde olan "paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı vardır" ifadesi izlemektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, etkili okulun "okul ortamı" boyutunda yer alan özelliklerin yöneticilerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 4,36) "tamamen katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olduğu, bu boyuta ilişkin sıralanan özelliklerin okullarında çoğunlukla gerçekleştiği söylenebilir. Ancak bu boyutta yer alan özelliklerden diğerlerine göre daha az gerçekleştiği anlaşılan, "bireysel çabayı özendirme" ve "her konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanması" konularında daha fazla dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo.4.4 Yöneticilerin Etkili Okul'un "Öörenciler" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda öörenciler;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az. Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Kendilerinden neler beklendiQini bilirler.					4	14,30	12	42,90	12	42,90	28	100,00	4,29	0,71
2	Kendi başlarına okumaları, sınıf ve okul kOtophanelerini kullanmaları için özendirilirter.					6	21,40	15	53,60	7	25,00	28	100,00	4,04	0,69
3	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.			1	3,60	4	14,30	19	67,90	4	14,30	28	100,00	3,93	0,66
4	Sık ve sistemli olarak deQerlendirilirler.			1	3,60	4	14,30	16	57,10	7	25,00	28	100,00	4,04	0,74
5	Birbirleri için öQretmenlik (tutorluk) yaparlar.			3	10,70	9	32,10	13	46,40	3	10,70	28	100,00	3,57	0,84
6	ÖQrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.					13	46,40	10	35,70	5	17,90	28	100,00	3,71	0,76
TOPLAM				5	2,98	40	23,80	85	50,60	38	22,63	168	100,00	3,93	0,74

Tablo.4.4 incelendiğinde *"öğrenciler"* boyutunda ki özelliklere ait yöneticilerin,

Bu okuldaki öğrenciler;

-"Kendilerinden neler beklendiğini bilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneğinin eşit oranda olduğu,

-"Kendi başlarına okumaları, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %53.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %67.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %14.30 ile "tamamen katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" seçeneklerinin eşit oranda izlediği,

-"Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan yöneticiler "öğrenci" boyutunda okullarını değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek değeri $\overline{X}$ = 4,29 ile 1. madde "kendilerinden neler beklendiğini bilirler" ifadesinde yapmışlardır. Bu değer "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. Ancak öğrenci

boyutunda yer alan diğer maddelerin hepsi "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. "Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar" maddesi ise en düşük değeri almıştır ($\overline{X}$ = 3,71).

Sonuç olarak yöneticiler okullarındaki "öğrenciler" boyutunda yer alan özelliklerin aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 3,93) "çoQunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olup, bu boyuta ilişkin sıralanan özelliklerin özel ilkokul ve ortaokullarımızda çoğunlukla gerçekleştiği söylenebilir. Yöneticiler diğer boyutlara göre "öQrenci" boyutunu öQretmen ve yönetici boyutlarına göre daha düşük değerlendirmişlerdir.

Tablo.4.5 Yöneticilerin Etkili Okul'un "Veliler" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda veliler;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.					7	25,00	17	60,70	4	14,30	28	100,00	3,89	0,63
2	Okul yönetim ile iyi ilişkiler ve iletişim içindedirler			1	3,60	7	25,00	13	46,40	7	25,00	28	100,00	3,93	0,81
3	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.					9	32,10	10	35,70	9	32,10	28	100,00	4,00	0,82
4	öı,rencilerin sorunlarını öı,retmen ve yöneticilerle tartışabilirler.			1	3,60	6	21,40	10	35,70	11	39,30	28	100,00	4,11	0,88
5	Okulun kendilerinden neler bekledi1!inl bilirler.			1	3,60	10	35,70	12	42,90	5	17,90	28	100,00	3,75	0,80
6	öı,renci başarısında rol almaya isteklidirler.					12	42,90	12	42,90	4	14,30	28	100,00	3,71	0,71
TOPLAM				3	1,80	51	30,35	74	44,05	40	23,82	168	100,00	3,90	0,77

Tablo.4.5 incelendiğinde "veliler" boyutundaki özelliklere ait yöneticilerin,

Bu okuldaki veliler;

-"Okul etkinliklerine destek verip katılırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okul yönetimi ile iyi ilişkiler ve iletişim içindedirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneği ile "kısmen katılıyorum" seçeneği eşit oranda izlediği,

-"Günlük olarak okulu ziyaret ederler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.00 ile "kısmen katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneklerinin eşit oranda izlediği,

-"Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %39.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği ve ardından da % 21.40 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.70 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde ve "kısmen katılıyorum" seçeneğinde eşit oranda dağıldığı

Araştırmaya katılan yönetici görüşlerine göre "veli" boyutunda $\overline{X}$ = 4,11 en yüksek değerle 4. madde olan "öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve

yöneticilerle tartışabilirler" ifadesi "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almıştır. 5. madde olan "okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler" ise en düşük $\overline{X}$ = 3,71 değeri ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almıştır.

Sonuç olarak bakıldığında, etkili okulun "veli" boyutunda yer alan özelliklerin yöneticilerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 3.90) "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olup okul yöneticilere göre, veliler belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğunlukla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yönetici görüşlerinde en düşük değerde "veli" boyutu değerlendirilmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine yönelik görüşleri;

Öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo.4.6 Ö{ıretmenlerin Etkili Okul'un "Okul Yöneticisi" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda okul yöneticisi;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Eöitim ve öO,etim etkinlikleriniönem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar	-	-	6	3,40	23	13,20	47	27,00	98	56,30	174	100,00	4,36	0,84
2	Ôl)renci başarısına ayrı bir önme verilmesini ve başarının ödüllendirilmesinisal)lar	2	1,10	4	2,30	18	10,30	44	25,30	106	60,90	174	100,00	4,43	0,86
3	İÖl)retim programlarını koordine eder	1	0,60	5	2,90	24	13,80	44	25,30	100	57,50	174	100,00	4,36	0,87
4	ül)retmen ve öl)rencllerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır	2	1,10	8	4,60	20	11,50	66	37,90	78	44,80	174	100,00	4,21	0,90
5	Personelin okula bal!lanmasını sal)lar	9	5,20	9	5,20	31	17,80	49	28,20	76	43,70	174	100,00	4,00	1,14
6	İÖ!)retmenlerin ilgilerine elj!fir, onlara destek verir	10	5,70	12	6,90	28	16,10	45	25,90	79	45,40	174	100,00	3,98	1,19
7	Sınıfta olan bitenleri (ne tor kitap ya da materyal okutulmakta, öQrencil~rem~teryal_lenasıl ulaştır~l_makta,sınıfta neler öj)retilmekte	10	5,70	15	8,60	35	20,10	51	29,30	63	36,20	174	100,00	3,82	1,18
8	Sıkça okutun her tarafında görolor.	3	1,70	11	6,30	24	13,80	58	33,30	78	44,80	174	100,00	4,13	0,99
9	Sürekli öl)renci ile temas halindedir.	1	0,60	12	6,90	25	14,40	56	32,20	80	46,00	174	100,00	4,16	0,95
10	Okulda kuraffarı korumada katı; ancak adildir.	5	2,90	9	5,20	42	24,10	51	29,30	67	38,50	174	100,00	3,95	1,05
11	öı;ırencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini asUarınadevreder.	13	7,50	22	12,60	53	30,50	39	22,40	47	27,00	174	100,00	3,49	1,23
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	10	5,70	9	5,20	27	15,50	56	32,20	72	41,40	174	100,00	3,98	1,14
TOPLAM		66	3,15	122	5,84	350	16,76	606	29,03	944	45,21	2088	100,00	4,07	1,03

Tablo.4.6 incelendiğinde; *"okul yöneticisi"* boyutundaki özelliklere ait öğretmenlerin,

Bu okulda okul yöneticisi;

-"Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar " maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %56.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %27.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.90 ile "tamamen katılıyorum" ve yine aynı oranda %25.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı,

-"Öğretim programlarını koordine eder" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 25.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %44.80 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Personelin okula bağlanmasını sağlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta olan bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta neler öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir "maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %36.20 ile

"tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %29.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sıkça okulun her tarafında görülür" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %44.80 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sürekli öğrenci ile temas halindedir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %38.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %29.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilere daha çok zaman ayırmak için günlük bazı işlerini astlarına devreder" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %30.50 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %27.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %41.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinden "yönetici" boyutunda verilen özelliklerden en üst sıralamada olan 2. madde "öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar" ifadesi gerçekleşme düzeyi en yüksek ($\bar{X}$ = 4,43) özellik olarak belirlenmiştir. Bunu $\bar{X}$ = 4,36 ortalamalarıyla 1. ve 3. madde özellikleri izlemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşlerinde, "bu okulda okul yöneticisi" başlığı altındaki 11. madde olan "öğrencilere daha fazla vakit ayırabilmek için günlük işlerinden bazılarını

astlarına devreder" maddesi $\overline{X}$ = 3,49 ağırlık değeri ile okul yöneticilerinin etkililiğinde en alt değeri almıştır. Yöneticiler statüsünde de "yönetici" boyutunda yer alan bu 11. madde özelliği $\overline{X}$ = 3,93 ile en alt düzeyde çıkmıştır.

Öğretmenlerin yöneticileri ile ilgili görüşlerinde 7. madde "sınıfta olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları ziyaret ederek bilir" $\overline{X}$ = 3,82 ortalama ile diğerler özelliklere göre daha düşük gerçekleştiği ve "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak bakıldığında, etkili okulun "okul yöneticisi" boyutunda yer alan özelliklerin öğretmenlerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 4,07) "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olduğu, yöneticilerin ise bu boyuta ilişkin görüşlerinin ($\overline{X}$ = 4.37) öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu ve "tamamen katılıyorum" seçeneğinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo.4.7 Ö{ıretmenlerin Etkili Okul'un "Ö{ıretmen" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

	Bu okulda ö{ıretmenler;	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun hedef ve amaçları ile eğitimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	4	2,30	2	1,10	21	12,10	72	41,40	75	43,101	174	1100,00	14,22	0,87
2	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (yöntem, teknikleri)	2	1,10	1	0,60	25	14,40	72	41,40	74	42,50	174	100,00	4,24	0,80
3	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.			5	2,90	31	17,80	76	43,70	62	35,60	174	100,00	4,12	7,99
4	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.			2	1,10	30	17,20	75	43,10	67	38,50	174	100,00	4,19	0,76
5	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi)	1	0,60	3	1,70	16	9,20	73	42,00	81	46,60	174	100,00	4,32	0,76
6	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.			7	4,00	23	13,20	79	45,40	65	37,40	174	100,00	4,16	0,80
7	Öğrencinin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.			4	2,30	39	22,40	66	37,90	65	37,40	174	100,00	4,10	0,83
8	Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	2	1,10	12	6,90	38	21,80	76	43,70	46	26,40	174	100,00	3,87	0,92
9	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	5	2,90	5	2,90	61	35,10	61	35,10	42	24,10	174	100,00	3,75	0,95
10	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	1	0,60	5	2,90	25	14,40	55	31,60	88	50,60	174	100,00	4,29	0,86
11	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	9	5,20	6	3,40	28	16,10	50	28,70	81	46,60	174	100,00	4,08	1,11
12	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	5	2,90	12	6,90	36	20,70	50	28,70	71	40,80	174	100,00	3,98	1,08
13	Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime	2	1,10	4	2,30	27	15,50	75	43,10	66	37,90	174	100,00	[illegible]	0,85
14	Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırlar.	2	1,10	9	5,20	21	12,10	67	38,50	75	43,10	174	100,00	4,17	0,92
15	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu değerlendirirler.			3	1,70	19	10,90	70	40,20	82	47,10	174	100,00	4,33	0,74
16	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme) uygularlar			5	2,90	18	10,30	45	25,90	106	60,90	174	100,00	4,45	0,78
17	Öj)renci davranış kalıplarını kararlaştırırlar	2	1,10	8	4,60	30	17,20	73	42,00	61	35,10	174	100,00	[illegible]	[illegible]
18	Öj)rencileri sınıfta yeteneklerine göre eyırırler	6	3,40	21	12,10	44	25,30	58	33,30	45	25,90	174	100,00	[illegible]	[illegible]
19	Okul etkinliklerini plenlarlar	5	2,90	8	4,60	33	19,00	63	36,20	75	43,10	174	100,00	[illegible]	[illegible]
20	Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerini seçerler.	3	1,70	2	1,10	25	14,40	55	31,60	89	51,10	174	100,00	[illegible]	[illegible]
21	Öğretim içerik, beceri ve konularını seçerler.	2	1,10	3	1,70	23	13,20	68	39,10	77	44,30	174	100,00	[illegible]	[illegible]
22	Öğrencileri disipline ederler			3	1,70	24	13,80	81	46,60	66	37,90	174	100,00	4,21	0,74
23	Ev ödevinin nitelik ve miktarını kararlaştırırlar.			8	4,60	18	10,30	67	38,50	79	45,40	174	100,00	4,24	0,85
	TOPLAM	81	1,87	139	3,47	656	16,39	1518	37,90	1638	40,93	4002	100,00	4,14	0,88

Tablo.4.7 incelendiğinde *"öğretmenler"* boyutundaki özelliklere ait öğretmenlerin,

Bu okuldaki öğretmenler;

-"Okulun hedef ve amaçları ile eğitimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %41.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (yöntem, teknikleri) seçerler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %41.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %38.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %42.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencinin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %37.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde

yoğunlaştığı, bunu çok yakın bir oranla %37.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %26.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %35.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde ve "kısmen katılıyorum" seçeneklerinde eşit oranda dağıldığı, bunu %24.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %50.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %31.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.60 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %40.80 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %38.50 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu değerlendirirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %47.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %40.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme) uygulanır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %60.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %33.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.90 ile "tamamen katılıyorum",% 25.30 ile de "kısmen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okul etkinliklerini planlarlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %30.50 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerini seçerler" maddesine ilişkin görüşlerine yığılmanın % 51.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu% 31.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretim içerik, beceri ve konularını seçerler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %44.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %38.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencileri disipline ederler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %46.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yığılma gösterdiği bunu, %38.50 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Öğretmen boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; öğretmenlerin görüşlerinin daha çok "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, "tamamen katılıyorum" düzeyinde en yüksek değeri alan öğretmen özelliğinin, "bu okuldaki öğretmenler, esnek eğitim stilleri (pekiştirme, ev ödevi verme, ödev düzeltme) uygular" özelliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen boyutunda olan "öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırırlar" ($\overline{X}$ = 3,66) ile "öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar" ($\overline{X}$ = 3,75) en düşük değeri almıştır. Bu iki madde "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında, araştırmada etkili okulun "öğretmen" boyutunda yer alan özelliklerin yine öğretmenlerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 4.14) "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olup okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları "tamamen katılıyorum" seçeneğinde değil "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde daQılım gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yöneticiler "öğretmen" boyutunda bulunan özellikleri öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu d~er1endirmişlerdir.

Tablo.4.8 Ööretmenlerin Etkili Okul'un "Okul Ortamı" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

	Bu okulda okul ortamı;	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun amaçlarına ulaşması için Oı)retmen,yönetici ve öı)renciler arasında ıMum ve işbirtiöivardır.	4	2,30	10	5,70	17	9,60	74	42,30	69	39,70	174	100,00	4,11	0,96
2	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	1	0,60	12	6,90	37	21,30	50	28,70	74	42,50	174	100,00	4,06	0,98
3	Yaratıcı düşünenler teşvik görür.	5	2,90	11	6,30	34	19,50	52	29,90	72	41,40	174	100,00	4,01	1,06
4	Deı'jişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kOlUlr (inanç, beklenti, uygulama ve davranışlar bOtonO) vardır.	6	3,40	8	4,60	30	17,20	56	32,20	74	42,50	174	100,00	4,06	1,05
5	Yönetici, öı'jretmen ve öı)rencilertemel ilişki kurallarına inanırtar.	1	0,60	3	1,70	41	23,60	55	31,60	74	42,50	174	100,00	4,14	0,88
6	Yönetici ve öı)retmenler öı)rencilere Hgi duyartar, öı'jrencUerde bunun farkındadır.	1	0,60	1	0,60	21	12,10	66	37,90	85	48,90	174	100,00	4,34	0,76
7	Başarılı ~enciler okul toplumuna açıkça Uan edilir, toplum önünde onore edilir.	2	1,10	1	0,60	11	6,30	62	35,60	98	56,30	174	100,00	4,45	0,74
8	Öı'jrenci gelişimi izlenir, anında öı'jrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.			4	2,30	17	9,80	68	39,10	85	48,90	174	100,00	4,34	0,75
9	Öı'jrencilere okul işlerinde sorumluluk almaları için fırsat verilir	2	1,10	4	2,30	20	11,50	69	39,70	79	45,40	174	100,00	4,26	0,84
10	Küçük sınıflarda kOçOk gruplarla ders yapılır.	2	1,10	6	3,40	25	14,40	58	33,30	83	47,70	174	100,00	4,26	0,84
11	Sınıftaki öı)retim dij)er öı)renme imkanları ile tamamlanır.	3	1,70	4	2,30	20	11,50	78	44,80	69	39,70	174	100,00	4,23	0,90
12	Öı'jretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	4	2,30	9	5,20	29	16,70	65	37,40	67	38,50	174	100,00	4,18	0,85
13	Tom personel bir takım ruhu içinde çalışır.	2	1,10	5	2,90	31	17,80	66	37,90	70	40,20	174	100,00	4,05	0,98
14	Paylaşılmış yönetim ve proglamlama anlayışı hakimdir.	5	2,90	7	4,00	36	20,70	74	42,50	52	29,90	174	100,00	4,13	0,89
15	Eı'jitim ve öı'jretim için, olumlu bir ortam vardır.	1	0,60	13	7,50	26	14,90	71	40,80	63	36,20	174	100,00	3,93	0,96
16	Tom örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıfataki öı)retimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	1	0,60	7	4,00	26	14,90	64	36,80	76	43,70	174	100,00	4,05	0,93
17	Sınıfta dersler kesintiye uı'jramadan yapılır.			6	3,40	30	17,20	73	42,70	65	37,40	174	100,00	4,13	0,88
18	Öı'jretmenlerin etkili kullanımı vardır.	3	1,70	1	0,60	29	16,70	73	42,00	68	39,10	174	100,00	4,16	0,85
19	Işbirlıı|jine dönük davranışı pekiştirir.	3	1,70	6	3,40	20	11,50	79	45,40	66	37,90	174	100,00	4,14	0,88
20	Bireysel çabayı özendirir.	5	2,90	7	4,00	23	13,20	69	39,70	70	40,20	174	100,00	4,10	0,97
21	Her bir konunun neden öı'jretildıı'jinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	3	1,70	5	2,90	22	12,60	70	40,20	74	42,50	174	100,00	4,19	0,89
	TOPLAM	54	1,47	130	3,55	545	14,90	1392	38,12	1533	41,96	3654	100,00	4,16	0,90

Tablo.4.8 incelendiğinde *"öğretmenler"* boyutundaki özelliklere ait öğretmenlerin,

Bu okuldaki okul ortamı;

-"Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği

-"Yaratıcı düşünenler teşvik görür" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %41.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %29.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (inanç, beklenti, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %31.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %48.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %57.30 ile "tamamen

katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %35.60 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci gelişimi izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %48.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilere okul işlerinde sorumluluk almaları için fırsat verilir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %47.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %44.80 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %38.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %40.20 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %37.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %29.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Eğitim ve öğretim için, olumlu bir ortam vardır" mad[illegible] ilişkin görüşlerinde yığılmanın %40.80 ile "çoğunlukla katılıyorum· seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %36.20 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izh+ LL

-Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %36,80 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yıc}un71 bunu %37.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yolr• bunu %39.10 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yıc}a bunu %37.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Bireysel çabayı özendirir" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %40.20 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %39.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "tamamen kaPad" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %40.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öQretmenlerin "okul ortamı" başlıOı altındaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük değerli maddeler madde olarak görülmektedir. "eğitim ve öğretim için, olumlu bir ortam vardır" maddesine öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen ortalama

$\overline{X}$ = 3,93'tür. Bu değerden sonra ikinci sırada düşük değer alan 3. madde "yaratıcı düşünenler teşvik görür" $\overline{X}$ =4,01 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin "okul ortamı" boyutunda değerlendirilen 2.,13. ve 16. maddeler "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde en düşük ortalamalarla yer almaktadır

Okul ortamı boyutunda araştırmaya katılan öğretmenler en yüksek değerde gördükleri madde 7. madde olan ve $\overline{X}$ = 4,45 ile ilk sırada yer alan "başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir" ifadesidir. Bunu $\overline{X}$ = 4,34 ortak değerleri alan 6.madde "yöneticiler ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrencilerde bunun farkındadır" ve 8. madde olan "öğrenci gelişimi izlenir, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir" özellikleri izlemektedir. Bu özellikler "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. Sonuç olarak bakıldığında, etkili okulun "okul ortamı" boyutunda yer alan özelliklerin öğretmenlerin görüşlerine göre, aritmetik ortalaması ($\overline{X}$ = 4,16) "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanmış olduğu söylenebilir. Ancak bu boyutta yer alan özellikler yöneticilerin görüşlerine göre ($\overline{X}$ = 4,36) öğretmen görüşleri ($\overline{X}$ = 4,16) daha düşük bir seviyede gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo.4.9 Öğretmenlerin Etkili Okul'un "Öğrenciler" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda öğrenciler;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Kendilerinden neler beklendiQini bilirler.			4	2,30	27	15,50	70	15,50	73	42,00	174	100,00	4,22	0,79
2	Kendi başlarına okumaları, sınıf ve okul kOtophanelerini kullanmaları için Ozendirilirler.	3	1,70	9	5,20	37	21,30	69	39,70	56	32,20	174	100,00	3,95	0,95
3	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	2	1,10	8	4,60	32	18,40	74	42,50	58	33,30	174	100,00	4,02	0,90
4	Sık ve sistemH olarak deQerlendirilirler.	5	2,90	8	4,60	38	21,80	64	36,80	59	33,90	174	100,00	3,94	1,00
5	Birbirleri için Oi)retmenlik (tutorluk) yaparlar.	3	1,70	8	4,60	37	21,30	59	33,90	67	38,50	174	100,00	4,03	0,97
6	ÔQrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	5	2,90	24	13,80	60	34,50	49	28,20	36	20,70	174	100,00	3,50	1,06
TOPLAM		18	1,72	61	5,85	231	22,13	385	32,77	349	33,43	1044	100,00	3,94	0,94

Tablo.4.9 incelendiğinde *"öğrenciler"* boyutundaki özelliklere ait öğretmenlerin,

Bu okuldaki öğrenciler;

-"Kendilerinden neler beklendiğini bilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.00 ile "tamamen katılıyorum" ile %15.50 oranında "çoğunlukla katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" seçeneğinin eşit dağılım gösterdiği,

-"Kendi başlarına okumaları, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %39.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %32.20 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %42.50 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.30 ile "tamamen katılıyorum" seçeneği izlediği,

-"Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %36.80 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %38.50 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.90 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %34.50 ile "kısmen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.20 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler "öğrenci" boyutunda okullarını değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek değerlendirmeyi $\overline{X}$ = 4,22 ile 1. madde "kendilerinden neler beklendiğini bilirler" ifadesinde yapmışsa-:w: Bu değer "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır. Yönel[illegible]

görüşlerinde de en yüksek değeri bu birinci ö.zellik ($\overline{X}$ = 4,29) almıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin bu maddedeki özelliğin gerçekleşmesinde ortak düşüncede oldukları görülmektedir. "Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar" maddesi ise en düşük deQerialmıştır ($\overline{X}$ = 3,50).

Sonuç olarak yöneticiler okullarındaki "öğrenciler" boyutunda yer alan özelliklerin ortalaması ($\overline{X}$ =3,93) "çoğunlukla kablryoıllMi seçeneğinde toplandığı öğretmen görüşlerinin de ortalamasının ($\overline{X}$ = 3,94) olduğu ve yine "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde olduğu görOlmenactır Etkili okulun "öğrenci" boyutunda yer alan özelliklerin öğretmen görüşlerine göre özel ilkokullar ve ortaokullarda, $\overline{X}$ = 3,94 ile çoğunlukla gerçekleş9• bilmektedir.

Tablo.4.10 Ö{ıretmenlerin Etkili Okul'un "Veliler" Boyutundaki Özelliklere ilişkin Görüşleri

Bu okulda veliler;		Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	5	2,90	15	8,60	40	23,00	69	39,70	45	25,90	174	100,00	3,77	1,02
2	Okul yönetim Ue iyi ilişkUer ve iletişim içindedirler	7	4,00	11	6,30	42	24,10	64	36,80	50	28,70	174	100,00	3,80	1,05
3	GOnlOk olarak okulu ziyaret edebilirler.	6	3,40	14	8,00	44	25,30	54	31,00	56	32,20	174	100,00	3,80	1,08
4	Ôı)rencilerin sorunlarını öl)retmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	3	1,70	13	7,50	29	16,70	50	28,70	79	45,40	174	100,00	4,09	1,04
5	Okulun kendilerinden neler bekledil)ini bilirler.	3	1,70	10	5,70	24	13,80	50	33,30	79	45,40	174	100,00	4,15	0,98
6	Ôı)renci başarısında rol almaya isteklidirler.	5	2,90	16	9,20	38	21,80	75	43,10	40	23,00	174	100,00	3,74	1,01
TOPLAM		29	2,77	79	7,55	217	20,78	362	35,43	349	33,43	1044	100,00	3,89	1,03

Tablo.4.10 incelendiğinde "veliler" boyutundaki özelliklere ait öğretmenlerin,

Bu okuldaki veliler;

-"Okul etkinliklerine destek verip katılırlar" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %39.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %25.90 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okul yönetimi ile iyi ilişkiler ve iletişim içindedirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %36.80 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.70 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Günlük olarak okulu ziyaret ederler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %32.20 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %23.00 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %28.70 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %45.40 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu %33.30 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinin izlediği,

-"Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler" maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %43.10 ile "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı bunu, %23.00 ile "tamamen katılıyorum" seçeneğinin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler "veli" boyutunda bulunan özelliklere ilişkin görüşlerini diğer boyutlara göre en düşük ortalamayla ($\bar{X}$ = 3,89) bu boyutta belirtmişlerdir. "Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler" görüşü ($\bar{X}$ = 4,15) ile en yüksek değeri alan özellik olmuştur. "Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler" görüşü ise ($\bar{X}$ = 4,09) ile

ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenler görüşlerinde en düşük ortalamayı ise "öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler" olan 5. maddede belirtmişlerdir. Bunu $\overline{X}$ = 3,77 ortalama ile "okulun etkinliklerine destek verip katılırlar" görüşü izlemektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin "veli" boyutunda bulunan altı özelliğe ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3,89 olmuştur. Bu da "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yer almaktadır.

4.2. Alt Problem 2

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokullarının etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2.1.Özel Okullarının Etkililiğine ilişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki Fark

Yönetici ve öğretmenlerin, etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo.4.11 Yönetici ve Öğretmenlerin, Özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için t-Testi

BOYUTLAR	DEGİŞKENLER	DENEK SAYISI N	ARİTMETİK ORTALAMA $\overline{x}$	STANDART SAPMA SS	SD	t DEGERI	DEgERI
OKUL YÖNETİCİSİ	Yönetici	28	4,3661	0,3071	200	-3,519	0,001
	Öğretmen	174	4,0728	0,78882			
ÖGRETMENLER	Yönetici	28	4,2345	0,2514	200	-1,550	0,125
	Öğretmen	174	4,1377	0,53483			
ÖGRENCİ	Yönetici	28	3,9286	0,43373	200	-0,161	0,873
	Öğretmen	174	3,9444	0,72201			
OKULORTAMI	Yönetici	28	4,3571	0,26418	200	2,858	0,005
	Öğretmen	174	4,1549	0,66142			
VELİ	Yönetici	28	3,8988	0,56536	200	-0,47	0,963
	Öğretmen	174	3,8918	0,75877			

Yönetici ve öğretmenlerin, araştırma kapsamındaki okulların etkililiğine ilişkin görüşleri arasındaki farkı bulmak amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre Tablo 4.11'deki t ve p değerleri incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin, etkili okulun "yönetici" ve "okul ortamı "boyutu hariç "öğretmen, "okul ortamı" ve "veli" boyutlarında farklı düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticisi boyutundaki özelliklere ilişkin olarak hesaplanan t=3,519 değeri ile p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum da okulların etkili okulun okul yöneticisi boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin ($\overline{X}$ = 4,37), öğretmenlerin görüşlerine göre ($\overline{X}$ = 4,07) daha yüksek olduğunu göstermektedir. "Yönetici" boyutundaki özelliklere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri farkı için Tablo 4.1 ve Tablo 4.6 incelendiğinde, yönetici görüşlerinin daha çok "çoğunlukla katıyorum" ve "tamamen katılıyorum" düzeylerinde dağılım gösterdiği, öğretmen görüşlerinin ise bütün düzeylerde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Okul ortamı boyutundaki özelliklere ilişkin olarak hesaplanan t= 2,858 değeri ile p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum da okulların etkili okulun öğrenci boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin ($\overline{X}$ = 4,36), öğretmenlerin görüşlerine göre ($\overline{X}$ = 4,16) daha yüksek olduğunu göstermektedir. "okul ortamı" boyutundaki özelliklere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri farkı için Tablo 4.4 ve Tablo 4.9 incelendiğinde, yönetici görüşlerinin daha çok "çoğunlukla katıyorum" ve "tamamen katılıyorum" düzeylerinde dağılım gösterdiği, öğretmen görüşlerinin ise bütün düzeylerde dağılım gösterdiği görülmektedir

4.3. Alt Problem 3

Yöneticilerin, KKTC' de bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okulun;

a) Okul yöneticisi,

b) Öğretmen,

c) Öğrenci,

d) Okul ortamı,

e) Okul velileri

boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri, yöneticilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, toplam hizmet sürelerine ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektemidir?

4.3.1 Yöneticilerin Kişisel özellikler (cinsiyet, yaş, branş, toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi) Açısından Özel Okulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Derecelerine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklılık

Araştırma kapsamında bulunan özel okullarda görev yapan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.12 Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için t-Testi

BOYUTLAR	DEGIŞKENLER	DENEK SAYISI N	ARİTMETİK ORTALAMA $\bar{x}$	STANDART SAPMA SS	SD	t DEGERI	oESERI
OKUL YÖNETİCİSİ	Erkek	17	4,3039	0,32668	26	1,351	0,188
	Kadın	11	4,4621	0,25918			
ÖGRETMENLER	Erkek	17	4,2276	26869	26	0,176	0,862
	Kadın	11	4,2451	0,23436			
OKUL ORT	Erkek	17	3,8922	0,4857	26	0,545	0,59
	Kadın	11	3,9848	0,3532			
ÖGRENCİ	Erkek	17	4,3277	0,25747	26	0,726	0,474
	Kadın	11	4,4026	0,2804			
VELİ	Erkek	17	3,7745	0,52355	26	1,478	0,152
	Kadın	11	4,0909	0,59798			

Yöneticiler arasında cinsiyet değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan t - testi sonucuna göre Tablo 4.12. incelendiğinde; "yönetici" boyutunda hesaplanan t=1,351 değeri p>.05 düzeyinde anlamlı farklılık

bulunmamıştır. Özel okulların yönetici boyutundaki etkililiğine ilişkin yönetici görüşleri, cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan yöneticilerin "yaş" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.13 Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	2	0,479	0,240	2,897	0,074
	Grup içi	25	2,067	0,083		
	TOPLAM	27	2,546			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	2	0,163	0,081	1,318	0,286
	Grup içi	25	1,544	0,062		
	TOPLAM	27	1,706			
OKULORTAMI	Gruplar arası	2	0,307	0,153	2,429	0,109
	Grup içi	25	1,578	0,063		
	TOPLAM	27	1,884			
ÖÖRENCİ	Gruplar arası	2	,006	0,003	0,015	0,985
	Grup içi	25	5,073	0,23		
	TOPLAM	27	5,079			
VELİ	Gruplar arası	2	1,835	0,917	3,375	0,050
	Grup içi	25	6,795	0,272		
	TOPLAM	27	8,630			

Yöneticiler arasında "yaş" değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.13 incelendiğinde; "yönetici" boyutunda p= 0,074, "öğretmen" boyutunda p= 0,286, "öğrenci" boyutunda p= 0,109, "okul ortamı" boyutunda p= 0,985, "veli" boyusunda ise p= 0,050 bulunmuştur. Bu değerler .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan yöneticilerin "branş" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici,

öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.14 Yöneticilerinin Branşlarına Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	5	0,587	0,117	1,32	0,292
	Grup içi	22	1,959	0,089		
	TOPLAM	27	2,546			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	5	0,177	0,035	0,511	0,765
	Grup içi	22	1,529	0,069		
	TOPLAM	27	1,706			
OKUL ORTAMI	Gruplar arası	5	0,264	0,053	0,716	0,618
	Grup içi	22	1,621	0,074		
	TOPLAM	27	1,884			
ÖGRENCİ	Gruplar arası	5	0,293	0,059	0,27	0,925
	Grup içi	22	4,786	0,218		
	TOPLAM	27	5,079			
VELİ	Gruplar arası	5	0,617	0,123	0,339	0,884
	Grup içi	22	8,013	0,364		
	TOPLAM	27	8,63			

Yöneticiler arasında "branş" değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.16 incelendiğinde; yönetici boyutuna göre p=,292, öğretmen boyutuna göre p=.765, okul ortamı boyutuna göre p=.618, öğrenci boyutuna göre p=.925 ve veliler boyutuna göre p=.884 bulunmuştur. Bulunan bu değerlerin hiçbiri 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir, (p>.05) Bu durumdan, "branş" değişkenine göre yöneticilerin özel okulların etkililiğine ilişkin görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan yöneticilerin "toplam hizmet süresi" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.15 Yöneticilerin Toplam Hizmet Sürelerine (Yöneticilikte Geçirdikleri Süre) Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	2	0,543	0,271	3,386	0,05
	Grup içi	25	2,004	0,08		
	TOPLAM	27	2,546			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	2	0,18	0,09	1,478	0,247
	Grup içi	25	1,526	0,061		
	TOPLAM	27	1,706			
OKULORTAMI	Gruplar arası	2	0,412	0,206	3,497	0,046
	Grup içi	25	1,472	0,059		
	TOPLAM	27	1,884			
ÖGRENCİ	Gruplar arası	2	0,376		1	0,382
	Grup içi	25	4,703	0,188		
	TOPLAM	27	5,079	0,188		
VELİ	Gruplar arası	2	1,161	0,581	1,944	0,164
	Grup içi	25	7,469	0,299		
	TOPLAM	27	8,63			

Yöneticiler arasında toplam hizmet süreleri değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.15 incelendiğinde şunlar söylenebilir; yönetici, öğretmen ,ö~renci ve veli boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak "okul ortamı" boyutunda p=0,046 bulunmuştur ki bu değer .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. (p<.05) Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey Testi sonucu Tablo.4. 16 ile verilmiştir.

Tablo.4.16 Yöneticilerin Toplam Hizmet sürelerine Göre Okul Ortamı Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

	(I) Toplam hizmet süresi	(J) Toplam hizmet süresi	Ortalamalar Farkı (1-J)	Standar Hata	Anlamlılık	95% Güv.Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Okul Ortamı Boyutu	1- 5 yıl	6-10yıl	-0,17770	0,15732	0,505	-0,5696	0,2142
		11 yıl ve üstü	0,32353*	0,12713	0,045	-0,6402	-0,0069
	6 -10 yıl	1- 5 yıl	0,17770	0,15732	0,505	-0,2142	0,5696
		11 yıl ve üstü	-0,14583	0,17744	0,693	-0,5878	0,2961
	11 yıl ve üstü	1- 5 yıl	0,32353*	0,12713	0,045	0,0069	0,6402
		6-10yıl	0,14583	0,17744	0,693	-0,2961	0,5878

* Ortalamalar farkı .05 düzeyinde anlamlı

Tablo.4.16 da görüldüğü gibi yöneticilerin özel okulların "okul ortamı" boyutundaki etkililiğine ilişkin görüşlerinde 1- 5 yıl ile 11 yıl ve üstü hizmet yılı bulunan yöneticiler arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Özel okulların etkili okulun okul ortamı boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 11 yıl ve üstü hizmet yılına sahip yöneticilerin görüşlerinin ($\overline{X}$ = 4,56) 1-5 yıllık hizmet yılına sahip olan yöneticilerin görüşlerine ($\overline{X}$ = 4,27) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin meslekteki kıdemleri arttıkça "okul ortamı" boyutuna ilişkin etkililik görüşleri de artmaktadır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan yöneticilerin "bulundukları okuldaki hizmet süreleri" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.17 Yöneticilerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	3	0,904	0,301	4,404	0,013
	Grup içi	24	1,642	0,068		
	TOPLAM	27	2,546			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	3	0,07	0,023	0,341	0,796
	Grup içi	24	1,637	0,068		
	TOPLAM	27	1,706			
OKUL ORTAMI	Gruplar arası	3	0,274	0,091	1,362	0,278
	Grup içi	24	1,61	0,067		
	TOPLAM	27	1,884			
ÖGRENCİ	Gruplar arası	3	0,299	0,1	0,501	0,685
	Grup içi	24	4,78	0,199		
	TOPLAM	27	5,079			
VELİ	Gruplar arası	3	1,364	0,455	1,501	0,2[illegible]
	Grup içi	24	7,266	0,303		
	TOPLAM	27	8,63			

Yöneticiler arasında okuldaki hizmet süreleri deQişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.17 incelendiQinde şunlar söylenebilir ; öQretmen, okul ortamı, y6netici ve veli boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak "yönetici" boyutunda p= 0,013 bulunmuştur. Bu deQer .05 düzeyinde anlamlı fatPı7/7c göstermektedir. (p<.05) Farkın kaynaQını bulmak için yapılan Tukey Testi sonucu Tablo.4. 18 ile verilmiştir.

Tablo.4.18 Yöneticilerin Okullarındaki Hizmet Süreleri Gören Yönetici Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi

Yönetici Boyutu	(I) Okuldaki Hizmet Süresi	(J) Okuldaki Hizmet Süresi	Ortalamalar Farkı (I.J)	Standart Hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	1- 2 yıl	3- 4 yıl	0,20139	0,16885	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		5- 6 yıl	0,13889	0,14127	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		7 yıl ve üstü	-0,24444	0,13508	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	3-4 yıl	11 - 2 yıl	-0,20139	0,16885	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		5 - 6 yıl	-0,06250	0,16019	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		7 yıl ve üstü	-0,44583"	0,15476	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	5 - 6 yıl	1-2 yıl	-0,13889	0,14127	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		3- 4 yıl	0,06250	0,16019	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		?yıl ve üstü	-0,38333"	0,12408	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	7 yıl ve üstü	1 - 2 yıl	0,24444	0,13508	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		3- 4 yıl	0,44583"	0,15476	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		5-6 yıl	0,38333"	0,12408	[illegible]	[illegible]	[illegible]

"Ortalamalar farkı .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.18 incelendiğinde; okul hizmeti 1 - 2 yıl olan yöneticilerin, 3 - 4 yıl görev yapan yöneticiler, 5-6 yıl görev yapmış yöneticiler ve 7 yıl ve üstü görev yapmış yöneticilerin görüşleri arasında "yönetici" boyutunda farklılıklar vardır. Görev yaptığı okulda 3 - 4 yıl hizmeti bulunan yöneticilerin "yönetici" boyutunda bulunan özelliklerin etkililiğine ilişkin verdikleri puanların ortalaması $\overline{X}$ = 4,15, 5 - 6 yıl görev yapmış yöneticilerin puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = 4,21, 1 - 2 yıl görev yapmış yöneticilerin puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = 4,35 en kıdemli olan "7 yıl ve üstü" görev yapan yöneticilerin "yönetici" boyutunun etkililiğine yönelik görüşlerinin ortalaması ise, $\overline{X}$ = 4,58 olarak belirlenmiştir.

4.4. Alt Problem 4

Öğretmenlerin, KKTC' de bulunan özel ilkokul ve adıllı [illegible] okulun;

a) Okul yöneticisi,

b) Öğretmen,

c) Ö~renci,

d) Okul ortamı,

e) Okul velileri

boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, toplam hizmet sürelerine ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.4.1 Öğretmenlerin Kişisel Özellikler (cinsiyet, yaş, branş, toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi) Açısından özel Okulların Etkili Okul özelliklerine Sahip Olma Derecelerine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklılık

Araştırma kapsamında bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için t-Testi

BOYUTLAR	DEGİŞKENLER	DENEK SAYISI N	ARİTMETİK ORTALAMA X	STANDART SAPMA SS	SO	t DEGERI	DEgERİ
OKUL YÖNETİCİSİ	Erkek	39	3,9103	0,90369	172	1,466	0,145
	Kadın	135	4,1198	0,74956			
ÖGRETMENLER	Erkek	39	4,0368	0,54446	172	1,341	0,182
	Kadın	135	4,1668	0,53049			
OKUL ORTAM!	Erkek	39	3,812	0,7912	172	1,304	0,194
	Kadın	135	3,9827	0,69923			
ÖÖRENCİ	Erkek	39	4,0452	0,76456	172	1,177	0,241
	Kadın	135	4,1866	0,62811			
VELİ	Erkek	39	3,8205	0,74671	172	0,665	0,505
	Kadın	135	3,9123	0,76372			

Öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan t - testi sonucuna göre Tablo 4.19 incelendiğinde özel okulların tom boyutlardaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin "branş" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.20 Öğretmenlerin Branşlarına Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	7	6,937	0,991	1,633	0,129
	Grup içi	166	100,7	0,607		
	TOPLAM	173	107,6			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	7	4,393	0,628	2,31	0,028
	Grup içi	166	45,09	0,272		
	TOPLAM	173	49,49			
OKULORTAMI	Gruplar arası	7	7,514	1,073	2,614	0,014
	Grup içi	166	68,17	0,411		
	TOPLAM	173	75,69			
ÖGRENCİ	Gruplar arası	7	12,68	1,811	3,879	0,001
	Grup içi	166	77,51	0,411		
	TOPLAM	173	90,19			
VELİ	Gruplar arası	7	8,736	1,248	2,28	0,030
	Grup içi	166	90,87	0,547		
	TOPLAM	173	99,6			

Öğretmenler arasında "branş" değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.20 incelendiğinde; yönetici boyutuna göre p= 0,129, öğretmen boyutuna göre p=0,028, öğrenci boyutuna göre p=0,014, okul ortamı boyutuna göre p=0,001 ve veliler boyutuna göre p=0,03 bulunmuştur. Bulunan bu değerlerden yönetici boyutu hariç diğer boyutlarda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<.05$)

Öğretmen boyutunda p=.0,028 bulunmuştur. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Özel okulların öğretmen boyutundaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, branşlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey Testi sonucu Tablo 4.21 'de gösterilmiştir.

Tablo.4.21 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmen Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Öğretmen Boyutu	(I) Braş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I..J)	Standart Hata	Anlamlılık	95% Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sının
	1- Sınıf Öğretmen i	2- Sosyal Bilimler	0,31074	0,16551	0,568	-0,1974	0,8188
		3- Türkçe-edebiyat	0,06568	0,14261	1,000	-0,3721	0,5035
		4- Mat.	0,17215	0,15801	0,958	-0,3129	0,6572
		5-Fen Bilimleri	0,6006*	0,16155	0,007	0,1046	1,0966
		6-Güzel Sanatlar	0,22379	0,15482	0,835	-0,2515	0,6991
		7- Yabancı Diller	0,18031	0,12550	0,839	-0,2050	0,5656
		8-Diğer	0,11612	0,14466	0,993	-0,3280	0,5602

* Ortalamalar farkı .05 düzeyinde anlamlı

Tablo.4.21 incelendiğinde; branşları "fen bilgisi" ile "sınıf öğretmenleri" otan öğretmenler etkili okulun "öğretmen" boyutunda yer alan özelliklerin etkililiğine yönelik farklı görüşlerdedirler. Fen bilimleri branşına sahip olan öğretmenlerin öğretmen boyutunun etkililiğini ortalaması $\overline{X}$ = 3.71 olmuş, sınıf öğretmenlerin öğretmen boyutundaki özelliklerin etkililiği ortalaması ise $\overline{X}$ = 4,31 olmuştur. Yapılan araştırmada fen bilimleri branşında olan öğretmenler sınıf öğretmenlerine göre "öğretmen "boyutunun özelliklerinin etkililiğinin daha az olduğunu düşünmektedirler sonucuna ulaşılabilir. Bu ortalamaların diğer braşların ortalamaları da göz önünde bulundurulduğunda fen bilgisi branşının en az, sınıf öğretmeni branşının ise en üst düzeyde olduğu görülmektedir.

"Okul ortamı" boyutunda p=.0,014 bulunmuştur. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Özel okulların okul ortamı boyutundaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, branşlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey Testi sonucu Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo~4.22 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Ortamı Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi

Okul Ortamı Boyutu	(I) Braş	(J) Branş	Ortalama Farkı(I'1)	Satanda rt Hata	Anlamlılık	%95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	5-Fen Bilimleri	1-Sınıf öğretmeni	-0,60317	0,19864	0,055	-1,2130	0,0066
		2-Sosyal Bilimler	-0,64059	0,23814	0,133	-1,3717	0,0905
		3-Türkçe-edebiyat	0,68543*	0,21458	0,035	-1,3442	-0,0267
		4-Matematik	-0,50496	0,23031	0,362	-1,2120	0,2021
		6-Güzel Sanatlar	-0,18861	0,22701	0,991	-0,8855	0,5083
		7-Yabancı Diller	0,62494*	0,19776	0,039	-1,2321	-0,0178
		8-0iğer	-0,60771	0,21664	0,101	-1,2728	0,0574

* Ortalamalar farkı .05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "okul ortamı" boyutunun özelliklerine ilişkin etkililik görüşlerinde "fen bilimleri" branşında, "Türkçe-edebiyat" branşında ve "yabancı diller (İngilizce, Fransızca, Almanca, vs.) branşında olan öğretmenlerin görüş farklılığı olduğu görülmüştür. Bu branşlarda bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında ise; fen bilimleri branşının en alt düzeyde $\overline{X}$ = 3,63 bulunduğu, yabancı diller branşında bulunan öğretmen görüşlerinin $\overline{X}$ = 4,26 ortalama ile daha yüksek düzeyde olduğu, Türkçe- edebiyat branşında bulunan öğretmenlerin ise en üst seviyede bulunan $\overline{X}$ = 4,32 ortalama ile görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Fen bilimleri branşında olan öğretmenleri bir önceki boyutta da (öğretmen) aynı şekilde en az ortalama ile görüşlerini açıklamışlardır.

"Öğrenci" boyutunda p=.0,001 bulunmuştur. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Özel okulların öğrenci boyutundaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, branşlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey Testi sonucu Tablo 4.23'de gösterilmiştir.

Tablo.4.23 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Öğrenci Boyutu	(I) Braş	(J) Branş	Ortalamalar farkı (I..J)	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	5-Fen Bilimleri	1-Sınıf öğretmeni	-0,95098*	0,21180	0,000	-1,6012	-0,3008
		2-Sosyal Bilimler	-0,60714	0,25392	0,253	-1,3867	0,1724
		3-Türkçe-edebiyat	-0,88636*	0,22880	0,004	-1,5888	-0,1839
		4-Matematik	-0,59375	0,24558	0,240	-1,3477	0,1602
		6-Güzel Sanatlar	-0,77451*	0,24206	0,034	-1,5176	-0,0314
		7-Yabancı diller	-0,93333*	0,21087	0,000	-1,5807	-0,2860
		8-Diğer	-0,93651*	0,23100	0,002	-1,6457	-0,2273

*Ortalamalar farkı .05 düzeyinile anlamlı

Öğretmenlerin "öğrenci" boyutunda bulunan etkili okul özelliklerine yönelik görüşleri arasında farklılık yine fen bilimleri branşında bulunan öğretmen grubu ile sınıf öğretmenleri, Türkçe-edebiyat öğretmenleri, güzel sanatlar öğretmenleri, yabancı diller öğretmenleri ve diğer başlıklı (beden eğitimin, bilgisayar) öğretmen grubu arasında olmuştur. Sosyal bilimler ile matematik branşları ise bu farklılık içerisine bulunmamaktadır. Ortalamalara bakıldığında ise yine fen bilimleri branşında bulunan öğretmenlerin etkili okulun "öğrenci" boyutunda bulunan özelliklere yönelik görüşlerini en alt düzeyde $\overline{X}$ = 3,17 ortalama ile göstermişlerdir. Sosyal bilimler branşının ortalaması $\overline{X}$ = 3,77 matematik branşının ortalaması $\overline{X}$ = 3,76 olmuştur. En alt sıralamada bulunanlar bu üç branş görüşleridir. Yine en üst sıralamada "öğrenci" boyutunun özelliklerinin etkililiğin sınıf öğretmenleri branşında olan

öğretmenler $\overline{X}$ = 4,12 ortalama ile göstermişlerdir. Bunu $\overline{X}$ = 4,10 ile diğer diye belirtilen branş öğretmenleri, $\overline{X}$ = 4,10 ile yabancı diller, X=" 4,05 ile Türkçe-edebiyat, son olarak $\overline{X}$ = 3,94 ile güzel sanatlar bta J m7 ; bulunan öğretmen grubu görüş bildirmişlerdir.

"Veli" boyutunda p=.0,03 bulunmuştur. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Özel okulların veli boyutundaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, branşlarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey Testi sonucu Tablo 4.24'de gösterilmiştir.

Tablo.4.24 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Veli Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Veli Boyutu	(I) Braş	(J) Branş	Ortalama Farklar (I.J)	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	6-Güzel Sanatlar	1-Sınıf öğretmeni	-0,57843	0,21911	0,152	-1,2531	0,0963
		2-Sosyal Bilimler	-0,40686	0,26102	0,794	-1,2266	0,4129
		3-Türkçe-edebiyat	-0,70989	o,23891	0,066	-1,4434	0,0236
		4-Matematik	-0,39645	0,25110	0,785	-1,1676	0,3947
		5-Fen Bilimleri	-0,43464	0,26209	0,714	-1,2393	0,3700
		?-Yabancı Diller	0,76639*	0,21872	0,013	-1,4379	-0,0948
		8-Diğer	-0,70448	0,24138	0,075	-1,4455	0,0366

*Ortalamalarfarkı .05 düzeyindeanlamlı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden "veli" boyutunda bulunan özelliklerin etkililiği konusunda güzel sanatlar branşında bulunan yabancı diller branşında bulunan öğretmen görüşleri arasında farklılık gözlenmiştir. Görüşlerdeki en düşük ortalama $\overline{X}$ = 3,34ile güzel sanatlar branşında bulunan öğretmen görüşleri olmuştur. Diğer ortalamalar ise şöyledir; matematik görüşleri ortalaması $\overline{X}$ = 3,74, sosyal bilimler ortalaması $\overline{X}$ = 3,75, fen bilimleri ortalaması $\overline{X}$ = 3,78, sınıf öğretmenleri ortalaması $\overline{X}$ = 3,9216,

Türkçe-edebiyat ortalaması $\overline{X}$ = 4,05, son olarak en üst seviyede bulunan öğretmen görüşleri ortalaması yabancı dillerde $\overline{X}$ = 4,11 olmuştur.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin "yaş" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır

Tablo.4.25 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans *h* a5.5

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SO	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	6	13,299	2,217	3,923	0,001
	Grup içi	167	94,348	0,565		
	TOPLAM	173	107,647			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	6	4,339	0,723	2,675	0,017
	Grup içi	167	45,147	0,270		
	TOPLAM	173	49,486			
OKULORTAMI	Gruplar arası	6	8,625	1,437	2,426	0,002
	Grup içi	167	*61,060*	0,402		
	TOPLAM	173	75,685			
ÖÖRENCİ	Gruplar arası	6	7,231	1,205	1,845	0,028
	Grup içi	167	a2,954	0,497		
	TOPLAM	173	90,185			
VELİ	Gruplar arası	6	6,190	1,032	3,741	0,000
	Grup içi	167	93,410	0,559		
	TOPLAM	173	99,600			

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi "Yönetici" boyutunda p= 0,001 bulunmuştur. Bu değer .05 değerinden küçük olduğu için anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kısaca özel okulların yönetici boyutundaki etkililiğe ilişkin öğretmen görüşleri yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen boyutunda (p= 0,017), okul ortamı boyutunda (p= 0,002) ve öğrenci (p= 0,028) öğretmenlerin yaşlarına göre görüşleri değişiklik göstermektedir.

"Veli" boyutunda p= 0,093 bulunmuştur. Bu deQer .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. öğretmen görüşleri "veli" boyutunda yaş deQişkeninegöre deQişmemektedir.

Tablo.4.26 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yönetici Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Yönetici Boyutu	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Farkı (1-J)	Satanda rt Hata	Anlamlılık	%95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	4/ 35-39	1/24 ve altı	-,68493*	,21717	,031	-1,3331	-,0368
		2/25-29	-.73884*	,18312	,002	-1,2854	-,1923
		3/30-34	-,60789*	,20064	,044	-1,2067	-,0091
		5/40-44	-,81159	,46139	,578	-2,1887	,5655
		6/45-49	-,75802	,25479	,051	-1,5185	,0024
		7/50 ve üstü	-1,17826*	0,28471	,001	-2,0280	-,3285

* Ortalamalar farkı .05 düzeyinde anlamlı

Araştırmaya katılan öQretmenlerden "yönetici" boyutunda bulunan özelliklerin etkililiQi konusunda "35-39" yaş grubunda bulunan öQretmen görüşleri ile "24 ve altı", "25-29", "30-34" ve "50 ve üstü" yaş grubunda bulunan öQretmenler arasında farklılık gözlenmiştir. Görüşlerdeki en düşük ortalama $\overline{X}$ =.3,44 ile "35-39" yaş grubunda bulunan öQretmen görüşlerinde olmuştur. Bu yaş grubunda bulunan öQretmenler yöneticileri diQer yaş grubunda bulunan öQretmenlere göre daha az etkili bulmaktadır. "50 yaş ve üstü" grubunda bulunan öQretmenler etkili okul yaklaşımında "yönetici" boyutunun etkililiQinde en yüksek ortalamayla ($\overline{X}$ = 4,62) görüş bildirmişlerdir.

Tablo.4.27 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmen Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Öğretmen Boyutu	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Farkı(I.J)	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	4/ 35-39	1/24 ve altı	-,43516	,15023	,063	-,8835	,0132
		2/25-29	-,46608*	,12667	,006	-,8441	-,0880
		3/30-34	-,40328	,13879	,062	-,8175	,0110
		5/40-44	-,44675	,31917	,801	-1,3993	,5058
		6/45-49	-,32150	,17625	,534	-,8475	,2045
		7/50 ve üstü	-,57864	,19695	,057	-1,1665	,0092

• Ortalamalar farkı .005 düzeyinde anlamlı

Tablo.4.27 incelendiQinde "35-39" yaş grubunda bulunan öQretmenler "öQretmen" boyutunda da öQretmenlerin etkiliQini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öQretmenler ile görüş farklılıQındadırlar. Özel okullarda etkili okulun "öQretmen" boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş grubu öQretmenlerin görüşlerinin ($\overline{X}$ = 4,22), 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler görüşlerine göre ($\overline{X}$ = 3,76) daha yüksek düzeydedir.

Tablo.4.28 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Ortamı Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar İçin Tukey Testi

Okul Ortamı Boyutu	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I...J)	Standart Hata	Anlamlılık	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	4/ 35-39	1/24 ve altı	-,44298	,18309	,197	[illegible]	[illegible]
		2/25-29	-,57090*	,15438	,005	[illegible]	[illegible]
		3/30-34	-,46187	,16915	,097	[illegible]	[illegible]
		5/40-44	-,67219	,38899	,596	[illegible]	[illegible]
		6/45-49	-,54067	-,54067	,160	[illegible]	[illegible]
		7/50 ve üstü	-,98965*	,24003	,001	[illegible]	[illegible]

* Ortalamalarfarkı .005 düzeyindeanlamlı

"35-39" yaş grubunda bulunan öğretmenler "okul ortamı" boyutunda öğretmenlerin etkiliğini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öOretmenlerile "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öOretmenler arasında görüş farklılıOındadırlar. Özel okullarda etkili okulun "okul ortamı" boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 4,25), "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 4,67), 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler görüşlerine göre ($\overline{X}$ = 3,68) daha yüksek düzeydedir.

Tablo.4.29 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrenci Boyutundaki Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklar için Tukey Testi

Öğrenci Boyutu	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I.J)	Standart Hata	Anlamlılık	V,95 Güv. Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
	4/ 35-39	1/24 ve altı	-,57623	,20363	,076	-1,18401	,0315
		2/25-29	-,56269*	,17170	,021	-1,0752	-.0502
		3/30-34	-,50845	,18814	,104	-1,0700	,0531
		5/40-44	-,53623	,43264	,878	-1,8275	.7550
		6/45-49	-,40528	,23891	,619	-1,1183	.3078
		7/50 ve üstü	-,81957*	,26696	,039	-1,6164	-.al28

"Ortalamalar farkı .005 düzeyinde anlamlı

Tablo.4.29 incelendiğinde; "35-39" yaş grubunda bulunan öOretmenler "öğrenci" boyutunda öğretmenlerin etkiliğini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öğretmenler ile "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öOJelın& Fır arasında yine görüş farklılığındadırlar. Özel okullarda etkili okulun ·oıaıı:r boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş an6ıı öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,03), "50 yaş ve üstü" yaş grubunda ut·+-● öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,28), 35-39 yaş grubunda bulunan ooıazm7er görüşlerine göre ($\bar{X}$ = 3,46) yine daha yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul ortamı boyutlarında bulunan özelliklere sahip olma derecesine ilişkin ~ yaş grubunda bulunan öğretmenler 25-29 yaş grubunda bulunan öğrmn.-Yder ile 50 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre okul eflıll.line ilişkin görüşlerinde en düşük ortalama ile farklı düşünmektedirler.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin "toplam hizmet süresi" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki 61FT j'

sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.30 Öğretmenlerin Toplam Hizmet Sürelerine Göre Özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	p Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	4	3,534	0,884	1,434	0,225
	Grup içi	169	104,1	0,616		
	TOPLAM	173	107,6			
ÖGRETMEN	Gruplar arası	4	0,367	0,092	0,316	0,867
	Grup içi	169	49,12	0,291		
	TOPLAM	173	49,49			
OKULORTAMI	Gruplar arası	4	2,585	0,646	1,494	0,208
	Grup içi	169	73,1	0,433		
	TOPLAM	173	75,69			
ÖGRENCİ	Gruplar arası	4	2,142	0,535	1,228	0,304
	Grup içi	169	88,04	0,521		
	TOPLAM	173	90,19			
VELİ	Gruplar arası	4	2.009	0,502	0,87	0,485
	Grup içi	168	97,59	0,577		
	TOPLAM	173	99,6			

Öğretmenler arasında toplam hizmet süreleri d~işlerine göre farklılık bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.30 incelendiğinde; öğretmenlerin etkili okul boyutlarında bulunan özellikler hakkında görüş bildirmelerinde mesleklerindeki çalışma süreleri etkili olmamıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin "bulundukları okuldaki hizmet sür,eleri" değişkenine göre, etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Tablo.4.31 Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre özel Okulların Etkililiğine ilişkin Görüşleri Arasındaki Farklar için Tek Yönlü Varyans Analizi

ETKİLİLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
YÖNETİCİ	Gruplar arası	3	2,545	0,848	1,372	0,253
	Grup içi	170	105,1	0,619		
	TOPLAM	173	107,6			
ÖÖRETMEN	Gruplar arası	3	1,432	0,477	1,689	0,171
	Grup içi	170	48,05	0,283		
	TOPLAM	173	49,49			
OKULORTAMI	Gruplar arası	3	2,605	0,868	2,02	0,113
	Grup içi	170	73,08	0,43		
	TOPLAM	173	75,69			
ÖÖRENCİ	Gruplar arası	3	3,661	1,22	2,398	0,70
	Grup içi	170	86,52	0,509		
	TOPLAM	173	90,19			
VELİ	Gruplar arası	3	2,34	0,78	1,899	0,256
	Grup içi	170	97,26	0,572		
	TOPLAM	173	99,6			

Öğretmenler arasında okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo 4.31 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul boyutlarında bulunan özellikler hakkında görüş bildirmelerinde bulundukları okullarındaki çalışma süreleri etkili olmamıştır.

BÖLÜMV

SONUÇ VE ÖNERiLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırma sorularına uygun olarak kısaca sonuçlar açıklanmıştır ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine ilişkin Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Problemle ilgili Sonuçlar

Yönetici ve öQretmenlerin, belirtilen özel okulların "yönetici, öQretmen, öQrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere katılımcıların yüzde ve frekansları alınmıştır. Buna göre;

A- Yöneticilerin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'rıde bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerinin ortalaması şu şekildedir;

*Yönetici boyutundaki özellikler "tamamen katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4,37);
*~retmen boyutundaki özellikler "tamamen katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4.24);
*~renci boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 3,93);
*Okul ortamı boyutundaki özellikler "tamamen katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4,36);
*Veli boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" dozeyinde ($\overline{X}$ = 3,90) dir.

Yöneticilerin görüşlerine göre, belirtilen okullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut yönetici boyutu olup yönetici boyutunu, en yüksek ortalama ile sırasıyla okul ortamı boyutu, öQretmen boyutu izlemektedir. En az etkili bulunan boyutlar ise öQrencive veli boyutlarıdır.

8-.ôğretmenlerin Kuzey Kıbns Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokul/ann etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerinin ortalaması şu şekildedir;

*Yönetici boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4,07);

*~retmen boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4.14);

* Öğrenci boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 3,94);

*Okul ortamı boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 4,16);

*Veli boyutundaki özellikler "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ($\overline{X}$ = 3,89) dir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ise, belirtilen okullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut okul ortamı boyutu olup bu boyutu, en yüksek ortalama ile sırasıyla öğretmen boyutu, yönetici boyutu izlemektedir. En az etkili bulunan boyutlar ise öğrenci ve veli boyutlarıdır. Bu bağlamda öğrenci ve veli boyutunun diğer boyutlara göre daha az gerçekleşmesi Balcı (1993)'nın Türkiye'de ilköğretim okullarının etkililiğiyle ilgili olarak yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Şişman (1996) Eskişehir ilindeki ilkokulların etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergiledikleri ile ilgili yaptığı araştırmasında öğrenci ve veli boyutu en az etkili bulunan boyutlar olmuştur. Baştepe (2002) tarafından yapılan "Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Etkililik Algıları" adlı araştırma bulgularına göre, yöneticilerin okul et1dlilik algılarının yönetici, okul ortamı ve veli boyutlarında öğretmenlerin okul etkililik algılarına göre daha yüksek bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak belirtilen okulların etkililik derecesi; ortalamaların ortalaması alındığında ($\overline{X}$ =4.1 0) çoğunlukla katılıyorum seçeneğinde yer almış ve etkili bulunmuştur.

5.1.2. ikinci Alt Problemle ilgili Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenlerin, belirtilen özel okulların "yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli" boyutlarındaki özelliklere sahip olma

derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek t- testi yapılmıştır. Buna göre;

Yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasında fark bulmak amacıyla yapılan t- testi sonucuna göre Tablo. 11 'deki t ve p değerleri incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin yönetici ve okul ortamı boyutlarında farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu boyutlardaki farklılık nedenleri hakkında şunlar söylenebilir:

"Yönetici" boyutunda yönetici görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$ = 4,37 ile öğretmen görüşlerinin ortalamasından ($\overline{X}$ = 4,07) daha yüksek olmuştur. Bu farkın Tablo.1 ve Tablo. S'deki ortalamalar incelendiğinde de görüleceği gibi yöneticilerin " öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder", sınıfta olup bitenleri sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir", öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir" ,"başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir" okul kurallarını korumada katı, ancak adildir" özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yılmaz (2006) ve Keleş (2006) ve Oral'in (2005) araştırmalarında yönetici boyutunda bulunan "öğrencilere daha uzun zaman ayırabilmek için günlük bazı işleri astlarına devreder" maddesi en düşük ortalamayı almıştır ve eldeki araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Aynı şekilde Balcı (1993) yönetici özelliklerinden en ez etkili bulunan özellik olarak "öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için gunıuk bazı işlerini astlarına devreder" ifadesiyle 11. maddeyi belirlemiştir. Okul yöneticileri yönetsel işlerini birinci planda görevleri olarak algılamakta, öğretim işlerini dolayısıyla da öğretim liderl~ini ikinci plana atmaktadırlar diye düşünülebilir. Oysa etkili okul araştırmalan, yöneticilerin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu göstermektedir.

Etkili okullarda yöneticinin zamanının büyük bir kısmı öğretim ortamlarında geçer. Öğretim lideri, görevi olarak kabul ettiği eğitim-661-Em sorunlarıyla daha çok ilgilenmek için yönetsel işlerin bir kısmını

yardımcılarına devreder. Okuldaki tüm etkinlikleri okulun varlık nedeni olan öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaştırır(Özden, 2005:117).

"Okul ortamı" boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin $\overline{X}$ = 4,36 ortalama ile görüşlerini bildirdikleri, öğretmenlerin ise $\overline{X}$ = 4,16 ortalamayla görüş bildirdikleri görülmüştür. Yöneticiler, öğretmenlere göre okul ortamı boyutunda okullarının daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu Tablo.3 ve Tablo.8 incelendiğinde yönetici görüşlerinin tamamen ve çoğunlukla seçeneklerinde, öğretmen görüşlerinin ise tüm seçeneklerde dağılım gösterdiği görülmektedir. Görüşlerdeki farklılığın, öğretmenlerin okul ortamının "eğitim ve öğretim için olumlu bir hava vardır", yaratıcı düşünmeler teşvik görür", tüm personel takım ruhu içinde çalışır", "tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir" başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir", değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır" özelliklerine yönelik görüşlerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu boyutta yöneticiler en etkili buldukları özellikler " öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın ilişki içindedirler", "paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir", "küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır" olmuştur. Öğretmenler ise en etkili özelliklerin başına " başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilirler" görüşünü belirlemişlerdir. Balcı(1993) araştırmasında okul ortamı boyutunda en etkili özellik olarak aynı maddeyi göstermiştir ve elde edilen araştırmanın bu bağlamdaki sonucunu desteklemektedir. Bu boyuta ilişkin farkın ise özellikle yöneticilerin okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyma, okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük etme ve eğitim ve öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapma özelliklerinden ileri geldiği düşünülebilir. Okul yöneticileri belirtilen özelliklere "tamamen" sahip olduklarına ilişkin görüş belirtirken, öğretmenler ise yönetieileriri "çogunlukla", "kısmen" ve "çok ~ sahip olduklarını düşünmektedirler.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemle ilgili Sonuçlar

Yöneticilerin kişisel özellikler (cinsiyet, yaş, bnanş, toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi) açısından özel okulların etkili okul özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılıOn olup olmadığı bulmak amacıyla cinsiyet değişkeni için t- Testi, diğer değiş1<on1ır için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Fark bulunan gruplarda; gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Yöneticilerin kişisel özelliklerinden cinsiyet, yaş ve tnıtıı değişkenlerine göre belirtilen boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunrnams:::dı.L Ancak toplam hizmet süreleri ve okuldaki hizmet süreleri değişkenloriıvlı farklılıklar bulunmuştur.

Toplam hizmet sürelerine göre; yöneticilerin özel okulların •okul ortamı" boyutundaki etkililiğine ilişkin görüşlerinde 1- 5 yıl ile 11 yıl ve üstü hizmet yılı bulunan yöneticiler arasında farklılık gösterdiği görülmek-* Özel okulların etkili okulun okul ortamı boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 11 yıl ve üstü hizmet yılına sahip yöneticilerin göroşlı - I ($\overline{X}$ = 4,56) 1-5 yıllık hizmet yılına sahip olan yöneticilerin görüşlerine ($\overline{X}$ = 4,27) göre daha yüksek anlaşılmaktadır. Yöneticilerin meslekteki lode m 7 I arttıkça "okul ortamı" boyutuna ilişkin etkililik görüşleri de artmaktadır.

Okuldaki hizmet sürelerine göre; yönetici boyutunda 3-4 yıl görev yapan yöneticiler, 5-6 yıl görev yapmış yöneticiler ve 7 yıl ve üstü görev yapmış yöneticilerin görüşleri arasında farklılıklar vardır. Görev yaptığı okulda 3-4 yıl hizmeti bulunan yöneticilerin "yönetici" boyutunda bulunan az eS etkililiğine ilişkin verdikleri görüşlerin ortalaması $\overline{X}$ = 4,15, "5-ô' yıl görev yapmış yöneticilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$ = 4,21, "1-2" yıl görev yapmış yöneticilerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$ = 4,34, "7 yıl ve üstü" görev yapan yöneticilerin "yönetici" boyutunun etkililiğine yönelik görüşlerinin ortalaması ise, $\overline{X}$ = 4,60 olarak belirlenmiştir. Bulunduğu okulda çalışma yllı en az olan yöneticiler ile en çok olan yöneticiler "yönetici" boyutunun etkirliği yönünde görüşlerinin ortalamaları diğerlerine göre daha fazladır.

5.1.4. Dördüncü Alt Problemle ilgili Sonuçlar

Öğretmenlerin kişisel özellikler (cinsiyet, yaş, branş, toplam hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi) açısından özel okulların etkili okul Özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın olup olmadığı bulmak amacıyla cinsiyet değişkeni için t- Testi, diğer değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Fark bulunan gruplarda; gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet, toplam hizmet süreleri ve okuldaki hizmet süreleri değişkenlerine göre belirtilen boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yaş ve branş değişkenlerinde farklılıklar bulunmuştur. Aşağıda bu farklar tartışılmıştır.

Yaş değişkenine göre; öğretmenlerin özel okulların etkililiğine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinde yönetici, öğretmen, okul ortamı ve öğrenci boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir.

"Yönetici" boyutunda farklılık 35-39 yaş grubu ile, 24 ve altı, 25-29 yaş, 30-34 yaş, 50 ve üstü yaş grupları arasında bulunmuştur. Görüşlerdeki en düşük ortalama $\overline{X}$ = 3,44 ile "35-39" yaş grubunda bulunan öğretmen görüşlerinde olmuştur. Bu yaş grubunda bulunan öğretmenler yöneticileri diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha az etkili bulmaktadır. "50 yaş ve üstü" grubunda bulunan öğretmenler etkili okul yaklaşımında "yönetici" boyutunun etkililiğinde en yüksek ortalamayla ($\overline{X}$ = 4,62) görüş bildirmişlerdir.

"Öğretmen" boyutunda "35-39" yaş grubunda bulunan öğretmenler öğretmenlerin etkiliğini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öğretmenler ile görüş farklılığındadırlar. Özel okullarda etkili okulun "öğretmen" boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş

grubu öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}$ = 4,22), 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler görüşlerine göre ($\bar{X}$ = 3,76) daha yüksek düzeydedir.

"Okul ortamı" boyutunda "35-39" yaş grubunda bulunan öğretmenler öğretmenlerin etkiliğini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öğretmenler ile "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öğretmenler görüş farklılığındadırlar. Özel okullarda etkili okulun "okul ortamı" boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,25), "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan ö~retmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,67), 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler görüşlerine göre ($\bar{X}$ = 3,68) daha yüksek düzeydedir.

"Öğrenci" boyutunda "35-39" yaş grubunda bulunan öğretmenler öğrencilerin etkiliğini konusunda "25-29" yaş grubunda bulunan öğretmenler ile "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında yine görüş farklılığındadırlar. Özel okullarda etkili okulun "öğrenci" boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin 25-29 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,03), "50 yaş ve üstü" yaş grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}$ = 4,28), 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler görüşlerine göre ($\bar{X}$ = 3,46) yine daha yüksek düzeydedir.

Sonuç olarak etkili okulun "yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul ortamı boyutlarında bulunan özelliklere sahip olma derecesine ilişkin 35-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde en düşük ortalama ile farklı düşünmektedirler. Orta yaşlı olarak gruplandırabileceğimiz 35-39 yaş grubu öğretmenlerin özel okullarda uzun süre çalışmalarından dolayı ve özel okulda çalışmanın vermiş olduğu yorgunluk hissine (daha genç öğretmenlere göre) kapılmış olmaları, buna ek olarak edinilen tecrübe ile daha eleştirel düşünme sürecinde bulunmaları farklı düşünmelerine neden olmakta diye düşünülebilir. Bununla beraber 50 yaş ve üstü olan kıdemli öğretmenlerin daha önce devlet okullarında görev yapmış olmaları ve devlet okulları ile özel okulların arasındaki etkililik farkını daha net görebilmeleri bu farklılığa sebep olabilir.

Branş değişkenine göre; öğretmen görüşleri arasında okul ortamı, öğrenci ve veliler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

"Öğretmen" boyutunda sınıf öğretmenleri ile fen bilimleri branşında olan öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmuştur. Fen bilimleri branş öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$= 3,71 olmuş, sınıf öğretmenlerin öğretmen boyutundaki özelliklerin etkililiği ortalaması ise $\overline{X}$ =4,31 olmuştur. Bu ortalamaların diğer branşların ortalamaları da göz önünde bulundurulduğunda fen bilgisi branşının en az, sınıf öğretmeni branşının ise en üst düzeyde olduğu görülmektedir.

"Okul ortamı" boyutunun özelliklerine ilişkin etkililik görOşlerinde "fen bilimleri" branşında, "Türkçe-edebiyat" branşında ve "yabancı diller (İngilizce, Fransızca, Almanca, vs.) branşında olan ö~retmenlerin görüş farklılığı olduğu görülmüştür. Bu branşlarda bulunan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında ise; fen bilimleri branşının en alt düzeyde $\overline{X}$ = 3,63 bulunduğu, yabancı diller branşında bulunan öQretmen görüşlerinin $\overline{X}$ = 4,26 ortalama ile daha yüksek düzeyde olduğu, Türkçe-edebiyat branşında bulunan öğretmenlerin ise en üst seviyede bulunan $\overline{X}$ = 4,32 ortalama ile görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Fen bilimlerinde bulunun öğretmenlerin öğretim ortamı için gerekli eğitim ve öğretim ortamı (laboratuar, araç gereç vb) bulma derecelerinin düşük olmasından dolayı başarılı olma düzeylerinin gözlenememesi ve yaratıcılıklarının ölçülememesi gibi engeller yaşanmış olabilir. Bu konunun kendileriyle bizzat görüşülerek açığa çıkarılması önemli olabilir.

"Öğrenci" boyutunda bulunan etkili okul özelliklerine yönelik görüşleri arasında farklılık yine fen bilimleri branşında bulunan öğretmen grubu ile sınıf öğretmenleri, Türkçe-edebiyat öğretmenleri, güzel sanatlar öğretmenleri, yabancı diller öğretmenleri ve 8. sırada belirtilen diğer başlıklı (beden eğitimin, bilgisayar) öğretmen grubu arasında olmuştur. Ortalamalara bakıldığında ise yine fen bilimleri branşında bulunan öğretmenlerin etkili

okulun "öğrenci" boyutunda bulunan özelliklere yönelik görüşleri en alt düzeyde $\bar{X}$ = 3,17 ortalama ile göstermişlerdir. Sosyal bilimleri branşının ortalaması $\bar{X}$ = 3,76, matematik branşının ortalaması $\bar{X}$ = 3,n omuıur. En alt sıralamada bulunanlar bu üç branş görüşleridir. Yine en üst sıralamada "öğrenci" boyutunun özelliklerinin etkililiğin sınıf öğretmenleri br• ı nt olan öğretmenler $\bar{X}$ = 4,12 ortalama ile göstermişlerdir. Bunu $\bar{X}$ = 4,10 ile diğer diye belirtilen branş öğretmenleri, $\bar{X}$ = 4,10 ile yabancı diller, $\bar{X}$ = 4,05 ile Türkçe-edebiyat, son olarak $\bar{X}$ = 3,94 ile güzel sanatlar branşında bulunan öğretmen grubu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre fen bilimleri branşında bulunan öğretmenler etkili okulun boyutlarından "öğrenci" etkililiğine yönelik görüşlerinin ortalaması "orta derecede katılıyorum" seçeneğindedir. Bu durum, fen bilimleri dersinin sınıf içerisinde ı l a7 den doğan sıkıntılardan olabilir diye düşünülebilir.

"Veli" boyutunda bulunan özelliklerin etkililiği konusunda güzel sanatlar branşında bulunan öğretmenler ile yabanı diller branşında bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık gözlenmiştir. Görüşlerdeki en düşük ortalama $\bar{X}$ = 3,34 ile güzel sanatlar branşında bulunan öğretmen görüşleri olmuştur. Diğer ortalamalar ise şöyledir; matematik görüşleri ortal,~a••• • $\bar{X}$ = 3,74, sosyal bilimler ortalaması $\bar{X}$ = 3,75, fen bilimleri ortalaması $\bar{X}$ = 3,78, sınıf ö~retmenleri ortalaması $\bar{X}$ = 3,92, Türkçe-edebiyat ortal~nıam $\bar{X}$ = 4,05, son olarak en üst seviyede bulunan öğretmen görüşleri od a yabancı dillerde $\bar{X}$ = 4,11 olmuştur.

Bu durumda veli boyutunda güzel sanatlar branşında bulunan öğretmenler velilerin etkililik düzeylerini düşük, yabancı diller branşında bulunan öğretmen grubu ise yüksek bulmaktadır. Özel okulların tercih edilme sebeplerinden en büyük payı yabancı dil öğrenimi aldığından bu konuda velilerin yabancı diller branşında bulunan öğretmenler ile daha fazla iletişim içinde oldukları, güzel sanatlar derslerinde gerçekleşen okul etfdr 1 ne velilerin yeterli destek vermediklerini düşünmelerinden dolayı olduğu sonucu düşünülebilir.

5.2.ÖNERILER

5.2.1.Yöneticilere Yönelik Öneriler

1- Yöneticiler öğrencilere daha fazla zaman ayırmak için günlük bazı iş astlarına devrederek, öğretim liderliğini birinci planda tutmalıdırlar

2- Yöneticiler okulun her yerinde sık sık görülmeli ve sınıfları ziyaret etmelidir.

3- Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterilme etkiliği artırılmalıdır.

4- Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olması yönünde yapılmalıdır.

5-Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültürün olması sağlanması konusunda daha özenle davranılmalıdır

5.2.2.Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1- Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterme ve her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesindeki etkili olma özelliği artırılmalıdır.

2- Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlamaları yönünde desteklenmeleri gerekmektedir.

3- Öğrencileri sınıflarda yeteneklerine göre yönlendirmeye daha da önem verilmelidir.

4- Aynı sınıfları okutan öğretmenlerin okutulan derslerin içeriOineaşina olma yönünde ilgili iş birliği içinde olma durumu daha fazla yaratılmalıdır.

5- Öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırmalıdır.

6- Öğrenciler sık ve sistemli olarak değerlendirilmeliler.

7- Kendi başlarına okumaları, sınıf ve okul kütüphaneleri kullanılmaları artması için öğrenciler özendirilmelidirler.

8- Birbirleri için öğretmenlik yapmaları sağlanmalıdır ve destek olunmalıdır.

10- Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve öğrenciye başarısı hakkında hemen bilgi verilmesi konusuna daha fazla önem verilmelidir.

11. Öğretmen yaş grupları arasında ve ilkokul ile ortaokul öğretmenleri arasında etkililik artırılmalıdır.

5.2.3. Velilere Yönelik Öneriler

1- Öğrenci başarısında istekli olmaları konusunda desteklenmelidirler

2- Velilerin, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde ve sorumluluğu içerisinde olması için rehberlik çalışmaları yapılmalıdır

3- Okulda düzenlenen etkinliklere destek vermeleri konusunda işbir1iği artırılmalıdır.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Etkili okul konusunda bundan sonra yapılabilecek araştırmalar için öneriler aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

1. Etkili okulun her bir boyutu tek tek ele alınarak daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

2. Etkili okul araştırmaları, yönetici *ve* öQretmeninyanı sıra veli *ve* öQrencilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmelidir.

3. Bu araştırma özel ilkokul *ve* ortaokullarda yapılmıştır. Devlet okullarında da araştırmalar yapılabilir *ve* resmi ve özel okullarda yapılan araştırmalar karşılaştırılmalıdır.

4. Fen bilimleri branşında bulunan öQretmenlerin etkili okul algılarının neden düşük çıktıQı sonucu detaylı şekilde araştırılmalıdır.

5. ÖQrenci *ve* veli boyutlarının etkililik düzeylerinin düşük çıkma sebepleri araştırılmalıdır.

6. Özel okulların ilk *ve* ortaokullarında yapılan bu araştırmanın kapsamı dışında kalan orta öQrenimde (lise) bölümünde etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri araştırılmalıdır

7. Özel okullar arasında kaliteli eQitimi yakalama, kendini yenileme, öQrenen örgütler olma baQlamında etkililik düzeyleri belirlenip, karşılaştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1998). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Önder Matbaası.

Açıkgöz, Kamile. (2006). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu

Ağaeıen, Benan ve Zaför (2005), "İlköğtetih'i Okullarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Olarak Öğretmen Algılarının Analizi". KKTC Milli Eğitim Dergisi. Sayı:1 Sayfa:25-52.

Akgündüz, H. (1997). Osmanlı Medrese Sistemi. İstanbul: Ulusal Yayıncılık.

_____ (1998). Eğitim Sorunlarına Tarihsel Bakış Yöntemi. Diyarbakır: Zafer Matbaası.

Aknar, Buket. (2007). KKTC İlköğretim ve Orta Eğitim Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımları. L~fkoşa. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aksoy, Mustafa ve Nazife. (2006). "Öğretmenlere Göre Lise Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri". KKTC Milli Eğitim Dergisi. Sayı:1 Sayfa:1-24

Aksu, Mualla. (2002). Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Akyol, Aysel Köksal (2000). Anne Baba Çocuk İlişkisi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. (http://yayim.meb.gov.tr Erişim Tarihi 23.08.2007).

Aidemir, Ceyhan.(19S3). "Örgütsel Etkinli". MPW Vanmili Dergisi. Sayı:4,Sayfa: 124-143

Arı, Ramazan. (2006). Gelişim ve ögrenme. nnnl• Nobel Yayın Dağıtım

Aydın, İnayet Pehlivan. (2002). Altematif Okullar. Ankara: Pegem A Yayınları

Aydın, İnayet Pehlivan. (2004). EQitimve Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem A Yayınları

Aydın, Mustafa. (2000). EQitimYönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi. Sayı:315, Sayı: 32-38

Aytaç, Tufan.(2000). EQitimYönetiminde Yeni Para• Yönetim. Ankara: Nobel Yayın DaQıtım

Balcı, Ali. (2002). Etkili Okul. Okul Geliştirme. Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Balcı, Ali. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Y"rıı1ıım-. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Barış, B. (2002). "İlköQretim Okullarında Uygulanan Devlet Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri". İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Başar, Hüseyin.(1994). Sınıf Yönetimi. Ankara: Şafak Matbaacılık

Başaran, Ethem İbrahim. (1982). Örgütsel Davranış.,• 7 7 Ankara Üniversitesi EQitim Fakültesi Yayınları

---------- (1996). Egitime Giriş. At'lkara. Yargıcı M~ aso

----------(1998). Yönetimde insan İlişkileri. Ankara: AtcZ I

----------. (2000). Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul). Ankara: Feryal Matbaası

----------... (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Nobel Yayınları.

Baştepe, İsmail (2002). Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----------.(2004). "Etkili Okul ve Nitelikleri" Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:315. Sayı:33-39.

Binbaşıoğlu, Cavit. (1983).Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bursalıoğlu, Ziya.(2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Bursalıoğlu, Ziya.(2005). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulamalar. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Cafoğlu, Zuhal.(1995). Okulların Güçlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl: 1 Sayı: 4 Sayfa::449-555.

Celep, Cevat. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık

Cemaloğlu, Necati. (2002). Öğretmen Performansında Okul yöneticinin Rolü. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 153-154. (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154 Erişim tarihi: 26.06.2007)

Ceylanbaş, Gemalmayan. (2003). Okulda Kaliteli Egitim. (www.education.ankara.edu.tr/aksoy/eky/aceylanbaş.doc+kalite+okullar Erişim tarihi: 07.04.2007)

Cremeers B. P.M. (1994). Advances in School Effectiveness Research And Practise. Pergamon: The British Council.

_____ (2002). "From School Effectiveness and School İmprovement to Effective School İmprovement: Background, Theorical Analysis and Outlin~ of ttıe Em15irieaı Study". Educational Research and Evaluation. Vol:8, No:4

Creemers, Bers (December 2004). A Comprehensive Framework For Effective School İmprovemenf. New Perspective For Learning - Briefing Paper 27. (http:/www.pjb.co.uk7npl/index.htm Erişim Tarihi: 12 .09.2007)

Cruickshank Donald R., Bainer Deborah ve Metcalf, Kim K. (1999). The Act of Teaching. Effective Teacher - Personal Attributes and Characteristics. Boston. McGraw - Hill.

Çağlar, Mehmet ve Reis, Osman.(2007). Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Çınkır, Şakir.(2004). Okulda Etkili Öğretmen - Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. Milli Eğitim Yayınları..Sayı: 161. (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/ Erişim Tarifti: 17.03.2007)

Demirel, Özcan. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.

Demirel Özcan ve Kaya, Zeki. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dünya Bankası Fizibilite Raporu. (2006). Bölüm 4. Eğitim Politikalarının İncelenmesi sayfa: 77.

Ensari, Hoşcan. (1999). 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Erdemir, Halil. (2001). E~itim Sürecinde İdealizm ve E~itimcilerin Sorunları. (http://cygm.meb.gov.tr/sempozyum/bildiriler//Ha1i1Erdemir.pdfErişim Tarihi: 21.09.2007)

Erden, Münire.(1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık

Girn1en,P. (2001). "Ortaöğretim Kurumlarının Etl<ili Okul özelliklarini Karşılama Düzeyleri". Eskişehir: SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Glasser, William. (2000). Çeviren:Ulaş Kaplan. Kaliteli Eğitimde Öğretmen. İstanbul: Beyaz Yayınları

Gordon, Thomas. (2000). Çeviren: Emel Aksay. Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul. Sistem Yayıncılık. 12. Baskı.

Gümüşeli, Ali İlker. (1996). "İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gürsel, Musa. (2006). Okul Yönetimi. Konya: Eğitim Kitapevi

Gürsoy K. (1994). "Şahsiyet E:öitimi°. Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi. Van: 100. Yıl Eğitim Fakültesi Yayınları.

Helvacı, Ali. (2004). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. İlke, Yöntem ve Süreçler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hoşgörür, Vural ve Taştan, Nuray. (Mart 2007). Eğitimin İşlevleri. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Editörler). Eğitim Bilimlerine Giriş.(2. Baskı)Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss 281-306'deki makale

Karasar, Niyazi. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karslı, Durdu Mehmet. (2004). Yönetsel Etkililik. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Keleş, Başar. (2006). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Anl<ara.

Kıroğlu, Kasım. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik editör, Özcan Demirel, Zeki Kaya. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.

Mahiroğlu, Ahmet. (2007). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. Editör; Özcan Demirel, Zeki Kaya. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.

Oral, Şehmuz. (2005). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi. Batman İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Batman.

Özdemir, Servet ve Sezgin, Feridun. (2001). Etkili Okul ve Öğretim Liderliği. Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:..Sayfa:266-282 (http://www.manas.kg/pdf/sbd-3-16.pdf Erişim Tarihi: 19.09.2007)

Özden, Yüksel. (2005). EQitimde Yeni DeQerler. EQitimde Dönüşüm. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Pehlivan, İnayet. (1997). "Cincinati Üniversitesi Yönetici Yetistirme Akademisi: Okul Müdürü Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım", EQitim Yönetimi. Yıl:3, Sayı:1. Ankara.

Reynolds, David, "Effective School Leadership The Contributions of School Effectiveness Research" (www.ncsl.org.uk/media/603/D/effective-school-leadership Erişim Tarihi: 09/30/2007).

Saban, Ali. (2007). Müdürlerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin, Müdür Yardımcılarının ve ögretmenlerin Görüşlerinin Degerlenairilmesi. Milli EQitim Dergisi sayı:174 Sayfa: 333 - 343 Bahar/2007.

Sarıtaş, Mustafa. (2004). Editör:Mehmet Şişman, Selahattin Turan "ÖOretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi", Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları,

Seferoğlu, Süleyman, Sadi. (2001). Sınıf ögretmenlerinin Kendi Meslekf Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri.
(http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/ Erişim Tarihi: 18.03.2007)

Seyidoğlu, Halil. (2003). Bilimsel Araştırma ve Yazama El Kitabı. İstanbul: Güzem Can Yayınları

Schlechty, Phillip C.(2005). Çeviri: Yüksel Özden. Shaking Up School House. Okulu Yeniden Kurmak. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Stringfield, S. (2002) Science Marking a Difference: Let's be Realistic. School Effectiveness and School İmprovement, vol. 13, no.1, 15-29.

Sun, Hechuan, Sun Miaotao. (2005) The Efler 5 [illegible] School Improvement in Spain. http//www.ice.deusto.es/rinece/reicelwG [illegible] Tarihi: 25.02.2008)

Sungur, N. (2001). Yaratıcı Okul-Düşünen SıMlııt.l [illegible]

Şişman, Mehmet. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. Ankara: Pegem A Yayıncılık

_____ (1996). "Etkili Okul Yönetimi. İlköğretimde Bir Araştırma". Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin. ([illegible] Eğitim ve Okul Yönetimi. Yüksel Özden. (Editörler). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss 99-146'daki makale

Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: MEB Basımevi.

Tatar, Mustafa. (2006). Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 171. Yaz/ 2007 Sayfa: 154—166.

Taylor, O. B. (2002). "The Effective Schools Process: Alive Well". Delta Kappan. United States: vol:83, issue:5

Tosun, Mustafa. (1981). Örgütsel Etkililik. Ankara: TODAİE Yayınları.

Yavuzer, Haluk. "6-12 Yaş Çoeukların Psiko-Sosyal Gelişmesi. Pedagoji Dergisi, sayı:1,1980,ss.41-48.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2005). SOSYII Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, Hasan, Ali. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, Selami, Şahin Kavuncubaşı ve Halil Can. (2000). "Yarışan Değerler Yaklaşımı". (http://www.sabem.sağlik.gov.tr/forum/ezadmin/html)

Yılmaz, Vijdan. (2006). Abant izzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. (Düzce İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Düzce.

Yıldız, S. (2001). "Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi". İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

~31)f3

Ek:1 Uygulanan Anket Örneği

ETKiLi OKUL ANKETi

Sayın Meslektaşım,

"Etkili Okul" hareketi dünyada özellikle 1960'1aroa:n sonra gelişme gösteren bir yaklaşımdır. Amacı da okulların istenen niteliklere sahip olmalarını sağlamaktır. Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel ilkokul ve ortaokulların etkili okulun özelliklerine ne derecede sahip olduklarını ortaya koymak üzere bir araştırma yapılmış durumdadır.

Bu araştırmayı Doç. Dr. Mehmet Çağlar'ın danışmanlığında Yrd. Doç. Dr. [illegible] yürütmekteyim. Araştırmada siz meslektaşlarımın bilgi ve görüşlerine ihtiyaç duyulmuş ve bu amaçla [illegible] anketin kullanılmasına karar verilmiştir. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım [illegible] maddelik kişisel bilgileri içermekte, ikinci kısım ise 69 likert tipi madde[illegible]

Her kısmı, başındaki açıklamaya göre doldurunuz. [illegible] bilgiler sadece bilimsel amaçlarla bu araştırma için kullanılacak, başka kimseye [illegible] verilmeyecektir.Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması sizlerin anketi [illegible] olarak doldurmanıza bağlıdır.Sizlerin kısa zamanınızı alacak bu anketin sonuçları okulumuzun geliştirilme ve iyileştirme çalışmalarında kullanılacaktır.

Dilerseniz araştırmanın kısa bir özeti size postalanacaktır. Sizlerin anketi [illegible] dolduracağınıza olan inancımı bildirir, katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Yakın Doğu üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması
Ana Bilim DalıEnstitüsü
Master Öğrencisi
Cep: 05428501617
Gazimağusa

Saygılarımla
Zerrin ÇEiLİK

BôLUMi

KiŞiSEL BiLGiLER

I.-Cinsiyetiniz

1. () Erkek 2. () Kadın

II. Yaşınız

1. ( ) 24 ve altı
2. ( ) 25- 29
3. ( ) 30- 34
4. ( ) 35- 39
5. ( ) 40- 44
6. ( ) 45- 49
7. ( ) 50 ve üstü

III. Branşınız:

1. ( ) Sınıf öğretmeni
2. ( ) Sosyal Bilgiler (tarih, coğrafya, felsefe vs.)
3. ( ) Türkçe - Edebiyat
4. ( ) Matematik
5. ( ) Fen Bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vs.)
6. ( ) Güzel Sanatlar (resim, müzik, sanat tarihi vs.)
7. ( ) Yabancı Dil (İngilizce, Fransızca, Almanca vs.)
8. ( ) Diğer (belirtiniz)

IV öğretmenlikte geçirilen süresi:

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

V. Bu okuldaki hizmet süreniz:

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

BôLOM II

AÇIKLAMA

Bu bölümde, sizin aşağıdaki ifadelere ne derecede katıldığınız tespit edilmek istenmektedir. Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin sağındaki ölçeğe (X) işareti ile işaretleyiniz.

Kullanılan ölçek

1. Tamamen katılıyorum
2. Çoğunlukla katılıyorum
3. Kısmen katılıyorum
4. Çok az katılıyorum
5. Hiç katılmıyorum

BôLOM1

KiŞiSEL BiLGiLER

I. -Cinsiyetiniz

1. () Erkek 2. () Kadın

II. Yaşınız

1. ( ) 25- 34 ve altı
2. ( ) 35- 44
3. ( ) 45 ve üstü

III. Branşınız:

1. ( ) Sınıf öğretmeni
2. ( ) Sosyal Bilgiler (tarih, coğrafya, felsefe vs.)
3. ( ) Türkçe - Edebiyat
4. ( ) Matematik
5. ( ) Fen Bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vs.)
6. ( ) Güzel Sanatlar (resim, müzik, sanat tarihi vs.)
7. ( ) Yabancı Dil (Ingilizce. Fransızca. Almanca vs.)
8. ( ) Diğer (belirtiniz)

IV. Yöneticilikte geçirdiğiniz hizmet süresi:

1. () 1-5yıl
2. ( ) 6- 10 yıl
3. ( ) 11 ve üstü.

V. Bu okuldaki yöneticilik süreniz:

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

BOLÜM II

AÇIKLAMA

Bu bölümde, sizin aşağıdaki ifadelere ne derecede katıldığınız tespit edilmek istenmektedir. Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin sağındaki ölçeği (X) işareti ile işaretleyiniz.

Kullanılan O/çek

1. Tamamen katılıyorum
2. Çoğunlukla katılıyorum
3. Kısmen katılıyorum
4. Çok az katılıyorum
5. Hiç katılmıyorum

No	*Bu okulda yönetici;*					
1	Eğitim ve ötetim etkinliklerini önem sırasına dizer, µanlar ve uyguamaya koyEr	5	4	3	2	1
2	?~enci başclı-ı~a ayrı bir önem verimesini ve başarının odülenciimesini saglar	5	4	3	12	1
3	Öğretim prog-amlarını koordine eder	5	4	3	2	1
4	Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır	5	4	3	2	1
5	Personelin okula bağlanmasını sağlar	5	4	3	2	1
6	öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir	5	4	3	2	1
7	Sınıfta olan bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrenciere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta neler öğretilmekte vs.) sınıftcl"ı bizzat ziyaret ederek bilir	5	4	3	2	1
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.	5	4	3	2	1
9	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	5	4	3	2	1
10	Okulda kuralları korumada katı; ancak adildir.	5	4	3	2	1
11	Öğrenciere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	5	4	3	2	1
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	5	4	3	2	1
	Bu okulda öğretmenler;					
13	Okulun hedef ve amaçları ile eğitimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	5	4	3	2	1
14	Öğrenriie amaçlarına uygun öğretim stratejileri (yöntem, teknikleri) seçerler.	5	4	3	2	1
15	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	5	4	3	2	1
16	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	5	4	3	2	1
17	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını(yani öğrencinin doğrudan öğrenme göre~eri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	5	4	3	2	1
18	H~r~ers!e ulaşılm~sı is_tenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkınlıkleri açıkça gosterırler.	5	4	3	2	1
19	Öğrencinin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	5	4	3	2	1
20	Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	5	4	3	2	1
21	ôğrencierin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	5	4	3	2	1
22	Yavaş öğrenen öğrenciere ilave ilgi gösterirler.	5	4	3	2	1
23	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	5	4	3	2	1
24	_Ay~~-sınıft~ı okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içengıne aşınadırlar.	5	4	3	2	1

	Bu olruldıı öğl9timin yönetiminde;					
25	ôg:encierin br konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime üişkiencn1er.	5	4	3	2	1
26	Etkinikleri (faaliyet) brbirlerine dayandırırlar.	5	4	3	2	1
27	Öğrenci çaişmaaım yakından izleyip sonucu değerlendirirler.	5	4	3	2	1
28	Esnek öğ"etim stileri (pekiştirme.ödev verme, ödev düzeltme vs.) uyg~aicl'.	5	4	3	2	1
	Bu okulda öğl9tmenlerin etkililiği	5	4	3	2	1
29	Öğrenci davranış kalıplcl'ını kararlaştırırlar	5	4	3	2	1
30	Öğrencieri sınıfta yetenelderine göre ayırırlar	5	4	3	2	1
31	Okul etkinliklerini panalar	5	4	3	2	1
32	Ders kitabı ve ciğer öğ"etim materyallerini seçerler.	5	4	3	2	1
33	Öğretim içerik, beceri ve konularını seçerler.	5	4	3	2	1
34	Öğrencieri cts.,ine ederler	5	4	3	2	1
35	Ev ö~nin nitelik ve miktcl"ını karart aştırırlar.	5	4	3	2	1
	Bu okulda;					
36	Okulun ameçama ueşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbi1iği Vcl'dır.	5	4	3	2	1
37	Başarılı olanla" her zaman ödüNendirilir.	5	4	3	2	1
38	Yarabcı düşünener teşvik görür.	5	4	3	2	1
39	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (inanç, beklenti, uygulama ve davranışla" bütünü) vardır.	5	4	3	2	1
40	Yönetici, öğ"etmen ve öğ"enciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	5	4	3	2	1
41	Yönetici ve ~etmener öğ"enciere ilgi duyarlar, öğrenciler de bunun farkındadır.	5	14	3	2	1
42	Başarılı ö_ğrencier okul topurnuna açıkça ilan ediir, toplum önünde onure ediir.	15	14	3	2	1
43	Ôğ~enci gelişimi izlenr, anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi veriır.	5	14	3	2	1
44	Öğrenciere okul işlerinde sorumluluk almaları için fırsat verilir	5	4	3	2	1
45	Küçük sınıflarda küçük gru~arla ders yapılır.	5	4	3	2	1
46	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.	5	4	3	2	1
47	Öğrelmen ve yöneticier okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	5	4	3	2	1
48	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	5	4	3	2	1
49	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	5	4	3	2	1
50	Eğitim ve öğretim için, olumlu bir ortam vardır.	5	4	3	2	1

		Tamamen Sağlıyor	Sağlıyor	Kısmen	Sağlamıyor	Hiç Sağlamıyor
51	TfJTl mgiıw ,: nel ı clizınerneleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nisb!m.	5	4	3	2	1
52	Sınıfta dinsi! ı sıni,e ıı;anadan ı yapılır.	5	4	3	2	1
53	Cv- menlerin elli lıdınmı va'dır.	5	4	3	2	1
54	Işbifône cfıd davranışı pekişttr.	5	4	3	2	1
55	Bi'eıısa çaıı,ı meeın.	5	4	3	2	1
56	Herm-lflJlıuıuıı mden öı)eldiğinin çocuklara açıklanmasını vurgua-.	5	4	3	2	1
	Bu<*.ıdıöı)ıı ıncıır:					
57	Ken<lemden ••••. bekleıı.ı.;.ı bh1er.	5	4	3	2	1
58	Kendb.ı.f-ıı ıdıımılıı, ı, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmcıarı için ôZeodı'liler.	5	4	3	2	1
59	Bazı aaJ ': erinden saıınıu tutu urtar.	5	4	3	2	1
60	Sık ve sislent dink değerlenciiir1er.	5	4	3	2	1
61	Bitiien ıçıı ı-: retmenlik (tubtuk) yaparlar.	5	4	3	2	1
62	Qğenme elm.liUriie daha çok zaman ayırırlar.	5	4	3	2	1
	Bu okulda ı~ renci'..lll,,,-	5	4	3	2	1
63	Okulun elniileme desaetc ~ katılırtar.	5	4	3	2	1
64	Okul yônelm ie ¥ bi iişki ve ietişim içindedirter.	5	4	3	2	1
65	Gü~ük olaak <*ıı ziraret edebiir1er.	5	4	3	2	1
67	Öğrenciem sanın oı,etrnen ve yöneticilerte tartışabilirler.	5	4	3	2	1
67	Okulun kendleriiden nei« beldediğini bilirler.	5	4	3	2	1
68	Öğrenci başansında rd almaya isteklidirler.	5	4	3	2	1

Ek 2: KKTCMilli E!)ltlm Bakanlı!)ı ilkö!)retim Dairesi Anketi Uyg[redacted] İzin Belgesi

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EGİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIGI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜGÜ

Sayı: İ.Ö.D.O.OO.JS/18/07

Lefkoşa

8.3.2007

Sn. Zerrin Çelik,
Doğu Akdeniz İlkokulu
G.azimağusa.

"Etkili Okul" konulu anketin sorulan Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir,

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Daire Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

Hatice Düzgün
Müdür

/BO

Tel (90)(392) 228 3136- 228 6893
Fax (90)(392) 227 6599
E-mail meb@mebnet.net

Ek:3. KKTC Milli EQitim Bakanlıöı Orta ögretim Dairesi Anketi Uygulama İzin Belgesi

®

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EGİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIGI
GENEL ORTAÖGRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜGÜ

Sayı: GOÖ.0.00-35/06/07 A- §('5 08.03.2007

Sayın Zerrin Çelik,
Yakın Doğu Üniversitesi
Lefkoşa.

İlgi: 07.03.2007 tarihli yazınız.

İlgi başvurunuz Talim ve Terbiye Dairesi tarafından incelenmiş olup Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yönelik hazırlanan "Etkili Okul" konulu anket sorularının uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce, anketin uygulanacağı okulun bağlı bulunduğu Müdürlükle istişarede bulunulup, anketin ne zaman uygulanacağının birlikte saptanması gerekmektedir.

Anketi uyguladıktan sonra ise sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırması gerektiğini bilgilerinize saygı ile rica ederim.

K.K.T.C. MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI Genel Ortaöğretim Müdürlüğü

Yener ARSLAN
Müdür

YA/PC

Tel (90) (392) 228 3136- 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net L~fkoşa-KIBRIS